

OPUS

31

OPUS

International Journal of
Society Researches

Uluslararası Toplum
Araştırmaları Dergisi

Cilt Vol 16 • Sayı Issue (31) • Kasım November • 2020 ISSN 2528-9527 E-ISSN 2528-9535



ADAMOR

ADAMOR

OPUS ▶

Cilt Volume 16, Sayı Issue – 31

OPUS

Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
International Journal of Society Researches
Sayı *Issue* –30 • Kasım *November* 2020
ISSN: 2528-9527 – E-ISSN:2528-9535

Sahibi • Owner

ADAMOR Araştırma Danışmanlık Medya Ltd. Şti. adına
Yusuf SUNAR

Yazı İşleri Müdürü • General Director
Emir OSMANOĞLU

Editörler • Editors

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Susran Erkan EROĞLU (Osmaniye Korkutata Üniversitesi)

Yayın Editörü • Publish Editor

Editör Yardımcısı • Assistant Editor

Özgür TÜLEBAĞA (ADAMOR Toplum Araştırmaları Merkezi)

Alan Editörleri • Field Editors

Prof. Dr. Sait AKBAŞLI (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ (Erciyes University)
Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ (Erciyes Üniversitesi)
Doç. Dr. Ergun Kara (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)
Doç.Dr.Fikret GÜLAÇI (Erzincan Binali Yıldırım University)
Doç. Dr.Jolanta BIELIAUSKAITĖ (European Humanities University)
Doç. Dr.Ayşegül DERMAN (Necmettin Erbakan University)
Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ (Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. Özden TAŞĞIN (Nevşehir HBV Üniversitesi)
Doç. Dr. Müjdat AVCI (Osmaniye Korkut Ata University)
Doç. Dr. Mehmet MURAT (Gaziantep Üniversitesi)
Dr.Iwona FLOREK (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Jozefow)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa PAMUK (Selçuk University)

Uluslararası Danışma Kurulu • International Advisory Board*

Åsa Kajsdotter (Folk Universitetet – İsveç), Carlos Rodrigues (University of Aveiro -Portekiz), Cristina Tonghini (Università Ca' Foscari Venezia –İtalya), Dariusz Trzmielak (University of Lodz -Polonya), Dezso Jozsef (University of Pecs – Macaristan), Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan), H.Yunus Taş (Yalova Üniversitesi – Türkiye), Irena Lazar (Univerza na Primorskem -Slovenya), Mustafa Çelikten (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa Çelebi (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa Güçlü (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa Şanal (Giresun Üniversitesi – Türkiye), Pawel Sitek (University of Finance Manegement in Warsaw – Polonya), Péter Mezei (Szeged University -Macaristan), Şahin Kesici (Necmettin Erbakan Üniversitesi- Türkiye), Verda Canbey Özgüler (Anadolu Üniversitesi – Türkiye), Verena Perko (University of Ljuljana -Slovenya), Yasin Aktay (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye), Zafer Çelik (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye)

* Ada göre alfabetik sırada *In alphabetical order*

Hakem Kurulu • Board of Reviewing Editors*

- Ahmet Avcı (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi – Türkiye)
Aleksandra Szjenik (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Jozefow - Polonya)
Ali Ünal (Necmettin Erbakan Üniversitesi - Türkiye)
Alpaslan Gözler (Erciyes Üniversitesi - Türkiye)
Arif Yavuz (İstanbul Üniversitesi - Türkiye)
Aşkın Keser (Uludağ Üniversitesi - Türkiye)
Elisa Valia (University of Valencia- İspanya)
Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan)
Engin Yıldırım (Sakarya Üniversitesi - Türkiye)
Ersin Kavi (Yalova Üniversitesi - Türkiye)
Ewa Stawicka (Warsaw University of Life Science - Polonya)
Fevzi Demir (Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye)
Hasan Bilgehan Yavuz (Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi - Türkiye)
Irene Monsonís (University of Valencia -İspanya)
İbrahim Yenen (Karabük Üniversitesi - Türkiye)
Javier Sánchez García (University of Jaime -İspanya)
Jose Ruiz Mass (University of Granada -İspanya)
Katarzyna Łobacz (University of Szczecin Polonya)
Łukasz Roman (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Jozefow - Polonya)
Lyudmila Mihaylova (University of Ruse -Bulgaristan)
Mehmet Merve Özeydin (Gazi Üniversitesi - Türkiye)
Memet Memeti (South East European University -Makedonya)
Murat Sezik (Adıyaman Üniversitesi - Türkiye)
Musa Yavuz Alptekin (Karadeniz Teknik Üniversitesi - Türkiye)
Mustafa Aykaç (Kırklareli Üniversitesi - Türkiye)
Mustafa Kılıç (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi - Türkiye)
Naci Gündoğan (Anadolu Üniversitesi - Türkiye)
Nuray Karaca (Anadolu Üniversitesi - Türkiye)
Oğul Zengingönül (Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye)
Osman Yıldız (Hak İş - Türkiye)
Sevda Demirbilek (Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye)
Simona Tripa (University of Ordea -Romanya)
Sunhilde Cuc (University of Ordea -Romanya)
Süleyman Özdemir (İstanbul Üniversitesi - Türkiye)
Tunç Demirbilek (Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye)
Türker Kurt (Gazi Üniversitesi - Türkiye)
Uğur Dolgun (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi - Türkiye)
Veysel Bozkurt (Uludağ Üniversitesi - Türkiye)
Yusuf Alper (Uludağ Üniversitesi - Türkiye)
Zeki Parlak (Marmara Üniversitesi - Türkiye)

Ada göre alfabetik sırada *In alphabetical order*



Sayı Issue - 31, 2020

Yayın Danışmanı

Ali Güneş, Ekrem Eraslan, Ekrem Çoraklık

Reklam ve Halkla İlişkiler

Bekir Ateş

Yayın Türü

Aylık, Süreli Yayın

Yayıncı Kuruluş *Publisher*

ADAMOR

Toplum Araştırmaları Merkezi

W: www.adamor.com.tr

Elektronik Baskı

Ekim October 2020

İletişim Correspondence

Nasuh Akar Mah. 1403. Sok. No:10 D:5

Balgat Çankaya

ANKARA * Tel: 0 312 285 53 59

Faks: 0 312 285 53 99

W: www.opusjournal.net

E-mail: opusdergi@gmail.com

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, aylık olmak üzere yılda 12 sayı olarak yayımlanan hem Türkçe hem de İngilizce dillerindeki çalışmalara yer veren akademik, uluslararası hakemli bir dergidir.

Yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarına aittir.

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, EBSCO, ULAKBİM-TR Dizin, CiteFactor, Türk Eğitim indeksi-tei, ASOS, SOBİAD, ACARINDEX, SIS, Journalindex.net ve ERIHPLUS tarafından indekslenmektedir.

OPUS- International Journal of SocietyResearches is an academic, international and refereed journal which is published four issues a year in March, June, September and December and accepts either Turkish or English studies.

All responsibilities of the articles published belong to the authors.

OPUS- International Journal of SocietyResearches is indexed by EBSCO, ULAKBİM-TR Dizin, CiteFactor, Türk Eğitim indeksi-tei, ASOS, SOBİAD, ACARINDEX, SIS, Journalindex.net and ERIHPLUS

İçindekiler / Contents

- 3837 *Perihan TAŞ ÖZ, Şirin Fulya ERENŞOY*
Looking At Robert Altman's Cinema Through An Anti-Hollywood Perspective
Anti-Hollywood Perspektifinden Robert Altman Sinemasına Bakmak
- 3853 *Seda SAKARYA, Aygen ÇAKMAK, Hande ŞAHİN*
Turkish Validity And Reliability Study of The Social Behavior Scale for Preschool Children
Okul Öncesi Çocukları İçin Sosyal Davranış Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması
- 3867 *Çiğdem ALTUNTAŞ, Ali ÇEKİÇ*
Aile Eğitim Programının Annelerin Ebeveynlik Davranışlarına ve Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemlerine Etkisi
The Effect Of Family Education Programme On Mothers' Parenting Behaviors And Behaviour Problems Of Their Children
- 3899 *Mehmet KURUDAYIOĞLU, Leyla ÇİMEN*
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Akademik Yazılarında Etkileşimli Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanımı
The Usage of Interactive Metadiscourse Markers in Academic Text of Students Learning Turkish as A Foreign Language
- 3924 *Sami Sezer ARBAÇ, Erhan ERTEKİN*
Matematik Eğitimi Lisansüstü Tezlerindeki Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının İncelenmesi
Investigation of Validity and Reliability Studies in Mathematics Education Graduate Theses
- 3958 *Ufuk ÖZKUBAT, Emine ÖZMEN*
Matematik Problemi Çözmede Üstbilişsel Deneyim Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması
Turkish Adaptation of the Metacognitive Experiences Questionnaire in Solving Math Problems
- 3985 *Ayhan KOÇOĞLU, Işıl TANRISEVEN*
İlkokul Öğrencilerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerinin Belirlenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması
Determination of Basic Scientific Process Skills of Primary School Students: A Mixed Method Study
- 4012 *Kerem BOZDOĞAN, Cemal GÜVEN*
Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan "Kant" Kavramına İlişkin Öğrenci Algıları
Student Perceptions about the Concept of "Evidence" in Social Studies Curriculum
- 4047 *Yasemin AK, Erhan ERTEKİN*
7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sayı Hissi ile Matematik Kaygısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma
A Study on the Relationship Between Number Sense and Math Anxiety of 7th and 8th Grade Students Education

- 4077 Cemal AKYOL, Sabahattin ÇİFTÇİ
Çoklu Ortam Tasarımı Destekli Yapılandırıcı Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi
The Impact Of Academic Achievement Of Constructivist Teaching Activities With Multimedia Design On Students
- 4097 Jale DENİZ
Gagne'nin Öğretim Kuramı Temelinde Yapılandırılmış Pişano Derslerinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İşlevselliği
The Functionality of Cooperative Learning Methodology in Piano Lessons Designed in Gagne's Instructional Theory
- 4138 Filiz ERBAY, Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Hazırlanışluklarının Yordayıcısı Olarak Sosyal Bağımsızlık
Social Independence As A Predictor Of School Readiness Of Preschool Children
- 4156 Güler KARAMAN, Hilal ÇALIŞIR, Kübra TAŞ
Öğretmen Adaylarının Eğitim 4.0'a Karşı Algı ve Tutumlarının Belirlemesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması
Scale Development Study for Determining the Perceptions and Attitudes of Pre-Service Teachers towards Education 4.0
- 4186 Mustafa EŞKİSU, Namik Kemal HASPOLAT, Murat AĞIRKAN
Psikolojik Danışman Adaylarının Kariyer Kararı Yetkinlik ve Mesleki Sonuç Beklentilerinin Geliştirilmesi
Improving Career Decision Self-Efficacy and Vocational Outcome Expectancies of Psychological Counselor Candidates
- 4210 Aytekin NAM, Sinem Evin AKBAY
Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumu: Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Bilinçli Farkındalık ve Yılmazlığın Rolü
Life Satisfaction Of University Students: The Five Factor Personality Traits, Mindfulness And The Role Of Resilience
- 4238 Müzeyyen Petek DİNÇMAN
Okul Müdürlerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması
Innovation Management of School Principals Qualifying Examination by Gender: A Meta-Analysis Study
- 4265 Emel TANYERİ, Hande TOPRAK
Nüfuz Pazarlaması (Influencer Marketing) ve Satın Alma Davranışı İlişkisi: Sosyal Ağ Kullanıcıları Üzerinden Bir Araştırma
The Relationship Between Influencer Marketing and Purchase Behavior: A Research on Social Network Users

- 4289 Ferhat BAYOĞLU
Şema Başa Çıkma Biçimleri Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
A Study About The Validity and Reliability of The Turkish Version of Schema Coping Questionnaire
- 4317 Hüseyin YILDIZ, Kasım KAYA
Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici ve Öğretmenlerin İş Doyumunun Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Şanlıurfa İlinde Bir Çalışma
The Effect of Job Satisfaction of Managers and Teachers on Organizational Commitment in Secondary Education Institutions: A Study in Şanlıurfa Province
- 4350 Onur AKGÜL, Ahmet KÖROĞLU
Turist Rehberlerinde Kişisel Markalaşma
Personal Branding in Tourist Guides
- 4376 Asena Gizem YİĞİT, Tuğçe BAYRAM, Hilal Tuğçe BAYAR
Çerçeveleme Etkisi'nin İşsizlik Bağlamında İncelenmesi
Examination of Framing Effect in the context of Unemployment
- 4404 Muhammet Emin SOYDAŞ, Yüksek Lisans Emrah GÖZ
Temalı Park Şirketlerinin Web Sitelerinin İçerik Analizi ile Değerlendirilmesi: Dünyadaki ve Türkiye'deki Örneklerin Kıyaslanması
Evaluation of Themed Park Companies Web Sites Using Content Analysis: Comparison of the Samples in the World and in Turkey
- 4430 Marco BOSCHELE
Küreselleşme Paradigması ve COVID 19 Krizinde Medya Üzerine Bir Değerlendirme
The Globalization Paradigm and the Media in the COVID 19 Crisis
- 4445 Burak SOMUNCU, Mustafa TEMEL
Habere Erişim Pratiklerinin Dönüşümü: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Alan Araştırması
Transformation Of News Access Practices: A Field Research On University Students
- 4469 Ozlem ÖRDEM
Türkiye'de Çocukluk Sosyolojisi
Childhood Sociology in Turkey
- 4493 Nurbanu BULGUR
Küreselleşmenin Türkiye'de Sivil Toplum-Dış Politika İlişkisine Yansımaları
The Reflections of Globalization Towards The Relation Between Civil Society and Foreign Policy in Turkey
- 4506 Onur ERKAN, Murat AYTAŞ
Sinematografik Bir Öğe Olarak Türk Polisiye Filmlerinde Aydınlatma Tasarımı: "Av Mevsimi" Filmi Örneğinde Bir Değerlendirme
Lighting Design in Turkish Detective Films as a Cinematographic Element: An Evaluation on the Example of "Av Mevsimi" Movie

- 4531 *Didem KOCA*
Sanayi Devrimlerinin Tarihsel Arka Planı ve İşgücü Becerileri Üzerindeki Yansımaları
The Historical Background of Industrial Revolutions and Their Reflections on Workforce Skills
- 4559 *Ümit AKIN*
Azerbaycan İstiklaline Adanmış Bir Ömür: Abdulvahap Yurtsever
A Life Dedicated to Azerbaijan Independence: Abdulvahap Yurtsever
- 4588 *Elnur PAŞA*
Ermeni Kilisesinin Koruması Altındaki Ermeni Terörü
Armenian Terror Under The Protection Of The Armenian Church Summary
- 4609 **Düzeltilmeler**

Bu sayının Hakem Listesi (List of Reviewers for Vol. 16 Issue 31)

Editör olarak bu sayımızda yayınlanan makalelere anonim hakemlik yapan aşağıdaki hakemlere teşekkür ederiz.

The Editor wish to thank the following reviewers for their anonymous evaluations of papers in this issue

Ahmet BUĞA	Gaziantep Üniversitesi
Ali ÇEKİÇ	Gaziantep Üniversitesi
Ali Samir MERDAN	Uludağ Üniversitesi
Arzu ÖZYÜREK	Karabük Üniversitesi
Asiye ATA	Atatürk Üniversitesi
Aslı YAPAR GÖNENÇ	İstanbul Üniversitesi
Asude MALKOÇ	Muş Alparslan Üniversitesi
Ayşe Sibel DEMİRTAŞ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Barış ATİKER	Bahçeşehir Üniversitesi
Bekir GOVDERE	Süleyman Demirel Üniversitesi
Beytullah KARAGÖZ	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Bülent DİLMAÇ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Bünyamin ÇETİNKAYA	Giresun Üniversitesi
Cihad ŞENTÜRK	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Çağrı SAÇLI	Mersin Üniversitesi
Çiğdem Kılıç	Yeni Yüzyıl Üniversitesi
Emrah AKBAŞ	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Ersan Çiftci	Gazi Üniversitesi
Ersin KARAMAN	Atatürk Üniversitesi
Ferhat KARDAŞ	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Gülfem SARP KAYA AKTAŞ	Aksaray Üniversitesi
Hakan BAĞCI	Kocaeli Üniversitesi
Halil İbrahim ERTÜRK	Uşak Üniversitesi
Hanifi SANIR	Gazi Üniversitesi
Hasan Hüseyin MUTLU	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Hatem ETE	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Hatime KAMİLÇELEBİ	Kırklareli Üniversitesi
Hüseyin SERÇE	Selçuk Üniversitesi
İlkay NİŞANCI	İstanbul Üniversitesi
Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ	Gaziantep Üniversitesi
Kürsad GÖLGELİ	Erciyes Üniversitesi
Kürsad GÖLGELİ	Erciyes Üniversitesi
Marziye MEMMEDLİ	Karabük Üniversitesi

Mehmet KAYA	Hitit Üniversitesi
Mehmet RAKİPOĞLU	Batman Üniversitesi
Melih KAZDAL	Mardin Artuklu Üniversitesi
Melihan ÜNLÜ	Ahi Evran Üniversitesi
Metin EKEN	Erciyes Üniversitesi
Mustafa CINGI	Erciyes Üniversitesi
Mustafa Kemal YÖNTEM	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Mustafa KOÇER	Erciyes Üniversitesi
Mustafa USLU	Akdeniz Üniversitesi
Nazım ANKARALIGİL	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
Nihan POTAS	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Okan ORMANLI	İstanbul Aydın Üniversitesi
Onur Bekiroğlu	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ömer ÖZER	Anadolu Üniversitesi
Ömer ÖZER	Anadolu Üniversitesi
Ömer SATIR	Hitit Üniversitesi
Önder BALTACI	Ahi Evran Üniversitesi
Özlem Arda	İstanbul Üniversitesi
Özlem GÜZEL	Akdeniz Üniversitesi
Remzi ALTUNIŞIK	Sakarya Üniversitesi
Seher CEYLAN	Pamukkale Üniversitesi
Serhat KOCA	Anadolu Üniversitesi
Serkan TÜRKMEN	Pamukkale Üniversitesi
Serpil PEKDOĞAN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Seyfi ÖZGÜZEL	Anadolu Üniversitesi
Sezai DEMİR	Siirt Üniversitesi
Sibel ERKAL	Hacettepe Üniversitesi
Şefika Şule ERÇETİN	Hacettepe Üniversitesi
Şenay LEYLA KUZU	Gaziantep Üniversitesi
Ufuk ERDOĞAN	Fırat Üniversitesi
Zehra ATBAŞI	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Zekeriya ÇAM	Muş Alparslan Üniversitesi
Zeliha TRAŞ	Necmettin Erbakan Üniversitesi

Editörden

2020 yılının onuncu sayısı ile yeniden karşınızdayız. Yıllar önce yayın hayatına başlarken araştırmacıların toplumla ilgili bilimsel temelli ürettikleri bilgilerin daha fazla okuyucu ve araştırmacıya ulaştırılmasında bir referans noktası olma hedefini belirleyen OPUS, 2020 yılının onbirinci sayısı olan 31. Sayı ile bu hedefinde kararlı adımlarla ilerlemeye devam etmektedir.

31. sayımızda yine topluma dair problemleri (eğitim bilimleri, sosyoloji, psikoloji, yönetim bilimi alanlarından) disiplinler veya disiplinlerarası ele alan 30 kuramsal ve uygulamalı çalışmayla toplum araştırmalarına önemli katkılar sağladığımızı düşünmekteyiz.

OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi yayın periyodunu değiştirerek, aylık periyotta yılda 12 sayı olarak yayınlanacaktır. Tüm yazar, hakem ve okuyucularımızın bilgisine sunarız.

Bildiğiniz üzere OPUS makale takip ve yayın süreci Dergipark üzerinden yürütülmektedir. Bu kapsamda daha önceki yıllarda yayımlanmış makalelerde yazarlar tarafından talep edilen düzeltmeler (Kaynakça eksikliği vb.) hemen yerine getirilmekteydi. Ancak Dergipark 2018 yılından itibaren sayı yayımlandıktan sonra düzeltmeler için süreyi beş güne sınırlandırmıştır. Bu sürenin dışında düzeltme imkânı bulunmamaktadır. Bu nedenle yayımlandıktan sonra makalesinde düzeltme talebinde bulunan yazarlarımızdan düzeltme metni talep edilmekte ve bu metinlere bu sayıdan itibaren çıkacak ilk sayılarda yer verilmektedir.

Diğer taraftan 2018 yılı içerisinde titiz ve şeffaf akademik yayıncılık ilkeleri kapsamında OPUS yayın etiği ve yayın ilkelerimizi derginin web sayfasından tüm paydaşlarımızla paylaşmıştık. OPUS yayın etiği bölümündeki etik ilkelere yönelik standartlara, yayıncı ve editörler olarak bağlı kalacağımızı belirtip diğer paydaşlarımızdan da aynı hassasiyeti beklemekteyiz. Özellikle dergimize çok değerli katkılar veren hakemlerimizden yayın değerlendirme ilkeleri konusunda biraz daha hassas olmalarını rica ediyoruz.

OPUS'un 31. Sayısında emeği geçen tüm yazar, hakem ve çalışanlara teşekkür ederiz.

Editörler

Looking At Robert Altman's Cinema Through An Anti-Hollywood Perspective

DOI: 10.26466/opus.811929

*

Perihan Taş Öz* - Şirin Fulya Erensoy **

* Dr.Öğr.Üyesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, STF, İstanbul/Türkiye

E-Mail: p.tas@iku.edu.tr

ORCID: [0000-0002-4577-7898](https://orcid.org/0000-0002-4577-7898)

**Öğr.Görevlisi Dr., İstanbul Bilgi Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İstanbul/Türkiye

E-Mail: sirinerensoy@gmail.com

ORCID: [0000-0002-5826-0361](https://orcid.org/0000-0002-5826-0361)

Abstract

This article aims to analyze Robert Altman's narrative and cinematic discourses as developed through his personal style from an anti-Hollywood perspective, by looking at two of his films: McCabe and Mrs. Miller (1971) and Nashville (1975). The article will concentrate on filmic characteristics seen in many of Altman's films but more prominent in these particular films. Among these characteristics, one can see subversion of generic tropes; particularly that of the western – a genre which is associated with America itself. Through the ironic subversion of narrative codes, Altman has created an anti-western text. While doing this, Altman often employs self-reflexive elements and open endings in order to make the audience reflect on the values of their culture, particularly popular culture. The films, made in the 1970s, come after a period of hope for society and Hollywood; while the revolutionary fervor of the 1960s had fizzled, the devastating effects of the Vietnam War were being felt throughout society. Moreover, Hollywood's renaissance was slowly giving way to blockbusters. In the films examined, Altman engages in a criticism of American culture by looking at masculinity, politics and show business. This criticism is laden with irony, employing an anti-Hollywood perspective, as distinguished by his auteurism.

Keywords: Robert Altman, anti-Hollywood, self-reflexivity, genre, the western

Anti-Hollywood Perspektifinden Robert Altman Sinemasına Bakmak

*

Öz

Bu makale, Robert Altman'ın McCabe and Mrs. Miller (1971) ve Nashville (1975) isimli filmlerinden yola çıkarak; yönetmenin anlatısal ve sinemasal söylem bağlamında geliştirmiş olduğu kendine has üslubu anti-Hollywood perspektifinden incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, Altman'ın birçok filminde görülen ve bu iki filminde çok daha belirgin olan niteliklere odaklanmıştır. Bunlardan en önemlisi, Altman'ın film metinlerinde -adeta Amerika'nın kendisiyle özdeşleşen- western türünün anlatısal kodlarını ironik bir biçimde alt-üst etmiş (bir bakıma anti-western metnine dönüştürmüş) olmasıdır. Altman'ın bunu yaparken sıklıkla öz-düşünümsel (self-reflexive) öğelere başvurmuş ve açık sonlarla seyircinin düşünüş ve sorgusunu popüler kültür üzerine yöneltmiş olduğu görülür. Her iki filmin de üretildiği 70'li yıllar, hem Amerikan toplumu hem de Hollywood için bir umut döneminin sona erdiği yıllardır. 60'ların devrimci ruhundan uzaklaşmış, Vietnam Savaşı'nın yarattığı yıkımın etkileri toplumsal ve ekonomik alanda çok daha fazla hissedilmeye başlanmıştır. Bununla birlikte 60'ların umudu haline gelmiş olan Yeni Hollywood akımı yerini yeniden geleneksel anlatı kodlarıyla örülmüş büyük bütçeli filmlere bırakmış, stüdyolar film üretim alanındaki hâkimiyeti yeniden ele geçirmiştir. Altman, tam da böyle bir dönemde ürettiği filmlerle bu umudu sürdürmeye çalışmış, kendine has üslubunu korumuştur. Çalışmanın incelediği filmlerde erkeklik, politika ve şov dünyası üzerinden Amerikan kültürüne dair keskin ve ironik bir eleştirinin, anti-Hollywood perspektifinde özgün bir sinemasal söylemle ortaya konulduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Robert Altman, anti-Hollywood, öz-düşünümsellik, tür, western

Introduction

Anyone who watches an Altman film will realize from the first opening sequences that something is not 'quite right', in terms of Classical Hollywood style. Where one expects a linear plot and a set of chore characters introduced one by one, in an Altman film, this is rarely the case. Instead, we get fragments; destroyed individuals, large casts and a confusion of time and space. When one expects melodramatic music to heightened emotional response, or beautiful A-list actors enchanting the screens, in an Altman film, this, also, is not seen very often. Instead, A-list actors are de-glamorized, and emotional response lies in the lack of any narrative sign posts forcing one out of us. Instead, one is faced with long shots, moments of long silence, yet also sometimes overlapping dialogues to reflect the spontaneity of everyday conversations. Indeed, this cinematic language, particular to Altman, reflected the general shift in formal practices exemplified in the New Hollywood period. The 1960s can be globally characterized as a time where alternative discourses began to circulate among the population in reaction to political developments. A youth counter culture emerged in response to the ongoing American involvement in Vietnam, primarily opposing militarism and, in general, revolting against authoritarianism. This counter culture emanated in all areas of society, where the civil rights movement strongly shook the foundation of myths forming the American nation. These cracks led to the dismantling of the 'American dream', and many filmmakers took cue from these developments and reflected them in their films. Not only were these adapted to storytelling, but the general opposition to established systems was also integrated into filmmaking practice where the Classical Hollywood's formal practices were purposefully sidetracked to give way to alternative means of expression.¹ Thus, films which validated the status quo slowly gave way to films aware of injustices, with the shift in creative control from producers to

¹ *There are several reasons as to why Classical Hollywood style lost its monopoly in filmic representation at the time. Audience numbers started to drop due to the advent of television; cinema had new competition. While Hollywood executives tried to retain profitability, they did not have the formula to address demographics and dwindling audience numbers and often produced box office failures. As a result, risk-taking became the only solution. It is within this framework that creative control was handed over to a younger generation of directors and producers, who found new ways of connecting with audiences, reflecting a daily reality, characters and events never seen on the big screen before.*

directors. This period in Hollywood cinema, generally labelled as New Hollywood or Hollywood Renaissance, was characterized by auteur directors who scrutinized both the Hollywood industry and American society at large, thus fundamentally changing the role of cinema as entertainment to cinema as a tool for education of the audiences. According to Peter Biskind, the films of the era were "character-rather than plot-driven, defied traditional narrative conventions, challenged the tyranny of technical correctness, broke taboos of language and behavior, dared to end unhappily. These films were without heroes, without romance, without... anyone to 'root for'" (Biskind 1998, p.17). *Little Big Man* (Arthur Penn, 1970) critically engaged with the Vietnam War; *They Shoot Horses, Don't They?* (Sydney Pollack, 1972) denounced the ways in which ruthless capitalism unethically pits individuals competitively against each other through the metaphor of a dance competition and *M*A*S*H* (Robert Altman, 1970) criticized the concept of war through an ironic and absurd narrative that while centered on the Korean War, was actually pointing the finger to the Vietnam War.

It is true to say then that Robert Altman experiments with his films at the potential expense of box office failure. It is also true that this experimentation has paid off; from his earliest films such as *M*A*S*H* (1970) to ones he made in his later age, such as *Gosford Park* (2002), he has received critical acclaim and has been applauded for his innovative storytelling, despite the bleak vision he offers, and managing to relate even a period-drama to contemporary times. He criticizes the very system he works in, with the hopes that structural changes can happen from within. Unlike John Cassavetes, who refused all ties with the studios, wanting to cut cinema completely from its "evil twin, commerce" (Biskind, 1998, p.17), Altman had a more complex relationship with the system, being part of it yet wanting to dismantle it from within at the same time; taking advantage of its perks, while pointing the finger to the problems it was laden with. Yet, while the films of the New Hollywood cinema led to a period of objection and rejection of established norms, eventually it weakened and went into recession by the mid-1970s², where few of the acclaimed directors of the time were able to maintain the uneasy balance be-

² The release of two particular films signaled the return to spectacle on the screen: *Jaws* (Steven Spielberg, 1975) and *Star Wars* (George Lucas, 1977). With these films, the era of the blockbuster arrived, entertainment becoming once again the function of cinema, relegating more 'artistic' productions to the margins.

tween art and commerce. The system was mending itself, pacifying social reactions, leading way to a general atmosphere of pessimism both in society and in cinema. According to Ertan Yılmaz, (Yılmaz, 2009, p.77) films addressing political issues such as *The Conversation* (Francis Ford Coppola, 1975), three *Days of the Condor* (Sydney Pollack, 1975), *China Syndrome* (James Bridges, 1979) and *Parallax View* (Alan J. Pakula, 1974), demonstrated the futility of heroic actions, thus reflecting the pessimism prevalent in the psychology of the American people (p.98-99).

Nonetheless, it is important to look at Altman's work critically, because, in a sense, that is why he made them. Among the New Hollywood directors, it would not be wrong to say that he was the one who engaged in social criticism through the most varied representation strategies. The films often question what it means to be an American living in its ideological system; and because of the non-linear narrative, there are many interpretations to his open ended story-lines. Due to the self-reflexive elements in his films, Altman distances the audience from the film, hence making it a more detached viewing, forcing us to think about the issues and the events unfolding in front of our eyes.

When it comes to character configuration, once again, Altman is full of surprises. There never seems to be one definite protagonist with whom the audience can identify with. Instead, Altman makes use of ensemble casts, wherein there are several characters, not one necessarily playing a more important role than the other, but instead, simply going about their own business for us to watch and see. We never get to know a character well enough to be able to identify with; instead we get a surface glance at them, and as soon as things get intimate, we move on to the next set of characters. Furthermore, there is a sense of destruction when it comes to individual characters; they never seem to be able to respond to events successfully or uphold any romantic relationship and, hence, end up miserable.

Method

This article will conduct narrative and discourse analysis of two films: *McCabe and Mrs. Miller* and *Nashville*. In his book *Story and Discourse*, Seymour Chatman lays out the foundation of this method of analysis, which entails looking at narrative structure, the elements of storytelling, and their combination and

articulation (Chatman, 1980). In addition to this framework, which comes from a literary paradigm, the textual analysis of the films will be an important methodology in order to understand the ways in which the films incorporate these discourses, through medium-specific techniques.

When conducting this analysis, the article will employ the narrative codes of the films' genres. Genre is a method of classification for films based on certain shared similarities and the emotional responses they elicit in their audiences. A film belonging to a specific genre has a fixed plot, well-defined characters, and a predictable ending. Indeed, attempts to define genre begin with ideas of familiarity. This allows for predefined patterns to work in a unified manner within a given framework. This formula creates an implicit contract between the audiences and the films, who are encouraged to have certain expectations based on familiarity with conventions with regards to images, sounds and narrative elements. Audiences recognize genres through assumptions that they accumulate the more they watch films belonging to those generic categories.

Altman employs the narrative structure of the western, yet he subverts and plays with its codes in order to reveal a cinematic discourse which could be said to be anti-western. The western genre is one of the genres whose outline has been established through dozens of films since the 1930s. According to the American Film Institute, the definition of the Western is "a genre of films set in the American West that embodies the spirit, the struggle and the demise of the new frontier" (American Film Institute, 2020). Western films are generally set in the later half of 19th century, and include a cowboy or a gunman-type in the lead role. Specific settings such as ranches, saloons, railways and small towns on vast landscape backgrounds set the Western's imagery. The narration is dominated with heroic, masculine, patriotic, climactic storylines. Generic boundaries in western films are not only established with narrative or discursive elements, but also with ideological and social codes.

In this respect, the anti-western does not only contain a generic opposition, but also opposes all ideological and social values sanctified by the western genre, subjecting them to a critical perspective. There are no stereotypical representations presented as merely good or bad in anti-western films and the social class or identities to which the characters belong are not shaped by ideological impositions. The narrative does not repeat certain patterns. The plot, characters and actions are more than just a part of standardized storylines; on

the contrary, they are uniquely shaped on breaking this routine, with the aim of experiencing, showing and thinking about the alternative. This is exactly what is seen in Altman's movies. The anti-western elements in his cinema are an explicit “reverse reading” guide presented to question the way of thinking imposed on the American society and the existing traditional values that were frequently addressed in the films produced at that time.

The concept of self-reflexivity will be important in demonstrating how Altman manages to do this. Self-reflexivity, which Robert T. Self describes as “the process by which text, both literary and cinematic, foreground their own production, their authorship, their inter-textual influences, their reception or their enunciation” is pervasive in both films (Self, 2002, p.179). Indeed, self-reflexivity is a narrative element that is often employed in contemporary films as well, as it is a device which informs the audience that they are watching a film. By using self-reflexive elements in both films, Altman activates the critical engagement of the audience. Altman directs his criticism to social values, as dictated by the popular culture of the time, and often glorified in the films of the time. In this manner, both films can be characterized as anti-Hollywood. By conducting the narrative and discourse analysis of *McCabe and Mrs. Miller* and *Nashville*, the article will focus on how masculinity, politics and show business have been represented through the quizzical perspective derived by self-reflexivity.

Resisting the Western from within: Mc.Cabe and Mrs. Miller

This film has come to be known as an anti-western because it is an “assault on genre” (Gilbey, 2003, p.120) consciously subverting the conventions of the traditional western. It seems fitting for Altman to have chosen this particular genre in order to engage in a critique of America and masculinity. The western, described by André Bazin as the “American film par excellence” (Bazin, 2005, p.140) has since its advent dealt with the validation of masculinity and man’s opposition to nature through his establishment of civilization. The figure of the cowboy has become emblematic of ideas of masculinity. Yet those elements which are key for a traditional western to be considered one, are not detectable in *McCabe and Mrs. Miller*:

Altman has pointed out that he wanted to take a look at the western "from a different angle" (Sterritt, 2000, p.198) and de-mystify this typically American, legendary genre. Generally speaking, genre has been a key site of exploration throughout Altman's career, where by "transcending its constructs...[he] communicate[s] his own personal homilies on the nature of cinema and society" (Teo, 2015, p.254). In treating the western, Altman seeks to expose the foundation of its myth, using the genre allegorically to reflect modern or contemporary politics and society.

From the opening sequence, we see a desolate landscape, and the first place we are introduced to is a gambling den. For the rest of the film, the events will go back and forth between such cool exteriors, and warm interiors. Our hero, McCabe, is a "shallow, vain, barely competent gambler" (Self, 2002, p.91). A typical Altman protagonist, according to Robin Wood, embodies "a combination of arrogance and vulnerability" that springs from 'arrested adolescence,' an unheroic figure who embarks on a quest and is done in by his own 'assumption of control,' which proves to be falsely based" (Robin, 1986, p.31-32). For Stephen Teo, McCabe "marked a synchronic representation of the counterculture" (Teo, 2015, p.260). McCabe eventually becomes the operator of the town's whorehouse; two words that would not even come close to mention in a traditional western.

There is no family unit, no glorification of land and no union of the hero and his woman, all staples of the western. Instead, the love interest of our anti-hero is a prostitute, Mrs. Miller who becomes McCabe's business partner in running the brothel. This is very much a business; when a new girl joins the house, Mrs. Miller compares the job to marriage; except better because you get paid for it. The brothel blossoms and happens to be the only place in the film that is not unhappy. The brothel is like a sanctuary; people are laughing and having a good time. This 'positive' atmosphere is even depicted in the colors of the setting where warm red tones reign. Furthermore, the prostitutes are the family; they bond like sisters and celebrate birthdays, along with cake and candles.

In fact, these women appear to be stronger than the men in the film. Mrs. Miller dictates the relationship she has with McCabe and shows him how to run a business successfully. While McCabe is unable to make a responsible decision, ultimately leading to his death, he neither knows his math, at which point Mrs. Miller takes charge of the books. She does not need McCabe; in

fact, when they do sleep together, this is under the title of business as well, and even though there seems to be moments of closeness, it is all an illusion; half the time McCabe is drunk and Mrs. Miller high on opium. Warmth and security are delusions; not real and only momentary as the next morning, there is no signs of a shared moment of intimacy. Furthermore, it is pathetic to see McCabe drunkenly mumbling under his breath and complaining about Mrs. Miller's authority, when he can barely take off his boots. He ends up sitting there drunkenly burping in the dark; not a very proud moment for McCabe...

Under these circumstances, a relationship between a man and a woman seems impossible; there are too many issues playing against a prosperous 'happily-ever-after' ending. Instead, we are given the impression that sex and money are the basis of civilization, and not love – at least not one dictated by patriarchy. This can be seen as a metaphor on Altman's behalf in portraying America itself and the values it has begun to uphold. In this system, it is difficult to love and be loved and instead, there is only self-interest that people hold dear. There is no sense of community outside of the brothel, other than when the church is burning and everyone in the town gets together to water it down. This particular scene is intercut with the one of McCabe dying. While the community goes to save a building that they disregarded throughout the film, McCabe is dying in an un-climactic way; he is buried under the heavily falling snow, his body and face completely covered, to be forgotten, and maybe discovered once the snow melts. Another elements of the western genre, the show-down with the 'villain', is also dealt with in lackluster fashion; in the traditional western sense, this should be a climactic and exciting scene where the audiences sit at the edge of their seats and impatiently watch the showdown. Moreover, the divide between good and evil is clearly defined, symbolically through the representation of the characters; but this too Altman has done away with. Instead, he drags out the conflict, inter-cut with desolate shots of the whitened landscape, with gaps and silences, that the audience is forced to watch patiently as the showdown unfolds. There is no music to heightened our emotional response to McCabe's death; instead we watch his tumbling and final moment of death.

This film is important in Altman's legacy because he does something that has never been done before; he plays with the expectations of the audience

and completely destabilizes the meaning of the western; by reversing its conventions, he makes visible everything about the western that is Hollywood. Moreover, in the context of the counter culture that had emerged in reaction to the Vietnam War, the film "debunks and revises the optimistic ideology of manifest destiny so central to the western traditionally" (Self, 2002, p.92) thus effectively engaging the staples of the genre with the contemporary cultural climate. With the beautiful musical commentary of Leonard Cohen, the film takes on a nostalgic tone of sadness depicting the "romance of isolation" (Gilbey, 2003, p.114) and a life that could have been. Pauline Kael captures this spirit by stating that in the film "Everything is in motion, and yet there is a stillness about the film, as if every element in it were conspiring to tell the same incredibly sad story: that the characters are lost in their separate dreams" (Pauline, 1994, p.378).

Exposing America through a microcosm: Nashville

If with *McCabe and Mrs. Miller*, Altman demonstrated the devastating loneliness within oneself, with *Nashville*, it is a vast picture that is depicted with the audience acting as a voyeur; peeking into the lives of the characters, even if it is only momentarily. If with *McCabe and Mrs. Miller*, Altman demonstrated the basis of our society being sex and money, then with *Nashville*, he is showing his viewers the loss of innocence of a country. As in *McCabe and Mrs. Miller*, no man/woman relationship seems to be possible in such a world of existence and the only things you need to survive in the 'show business' world of country music, are good looks and good connections; sometimes, even that doesn't seem to suffice. *Nashville* uses an ensemble cast of 24 characters whom we follow and try to understand, despite the clear alienation of the audience leading to a distance between audience and characters, due to the film's intense self-reflexivity.

When watching the film there are several common Altman themes that pop up; from the overlapping sound, to the unedited long shots, all these trends give the film a documentary-like feel also due to the unobtrusive nature of the camera work. There is no coherent plot; not one thing happens. Instead, several events take place at the same time to finally culminate in the shooting of Barbara Jean, the loved yet mentally unstable country singer. Furthermore, it is impossible to give a film synopsis; at the best we can say it is a

film about 24 characters who wander and go about their own business in America's country-music capital before destiny brings them together at the moment of an inexplicable assassination. During the production, Altman allowed for his actors to improvise, in order to further reinforce the style of ironic Brechtian distance. (Klein, 1975, p.7). This method was further strengthened by the fact that Altman did not warn his actors when he would start and end a take, thus catching them unaware. Such methods allow for a distance to be well-established as identification with any given character does not take place in the classical sense; all characters are flawed, and the structure of the film, which renders following narrative continuity difficult, further prevents audience engagement with these flawed characters one-on-one.

The assassination in the film comes as a surprise to audiences because it is so unexpected and seems unmotivated; however, if one pays close attention, throughout the film there are signifiers letting the audience know that something is coming. With the constant referral to death, guns and killing, it is inevitable that something of the sort is on the way. However, the reason for Kenny's fatal action is unknown and is left open ended for the audiences to figure out. What is more significant however is the fact that once shot, Barbara Jean is taken away, and the concert continues, as the public continues to sing. This particular moment, for Michael Ryan and Douglas Kellner, reflects what *Nashville* is essentially about; what Hollywood never shows: "the sleazy underside of the American Dream of success that is concealed by the stage of cultural spectacle" (Ryan and Kellner. 1988, p.271). Albuquerque finally gets her 'big break' as she is handed over the microphone and begins to sing 'it don't worry me'. This song plays a symbolic role in the film's metaphor for America. First of all, it is repeated several times in the film, where at the end it is actually sung out to an audience. What this song represents is the mind set of the American population according to Altman. Because politicians seem to take care of things, the people do not question and continue living their lives as if all were in order. There is a blind faith in government which limits our vision of whatever lingers beyond and under closed doors. With a shot of the American flag looming over the last moments of the film, this state of mind is further emphasized. The fact that the only visible politician in the film, Triplette, is a two-timing manipulator says something about the nature of politics. Furthermore, with the shooting of Barbara Jean, instead of a poli-

tician, which would have been a more understandable ending, Altman emphasizes the shift of interest within the people's mind from matters of government and justice to more local, celebrity culture. There is a red-blue-white color theme throughout the film and credits which depict a visible patriotism that is empty beyond the surface because it is not questioned.

This metaphoric representation of the mind set of the American population ties in with the self-reflexive elements in the film, making the audience aware that they are watching a film, and hence should think critically about what is depicted. In Roger B. Rollin's words: "*Nashville* is not about the city in Tennessee nor is it about the South in general. Nor is it really about Country-and-Western music or the Country-and-Western music industry. It is, in one significant respect, a popular film about popular film and about popular culture in general, though, paradoxically, it implies that popular film is less popular, less central to popular culture, than such media as television, radio, and records." (Rollin, 1977, p.41).

The film opens in fact with an advertisement for the soundtrack of the film, with the name of the fake artist scrolling down one side of the screen, and the name of the actors on the other. This ad is the perfect opener to the film and sets the tone for the fakeness and superficiality of the show business industry. Throughout the film there are constant reminders of the fact that this is a film, and not reality; there is an abundance of cameras, TV reporters, photography and microphones. Furthermore, the use of real actors like Elliot Gould and Julie Christie underlines this point and points the finger to Hollywood illusionism. When Julie Christie meets Connie White, a popular country music artist as well as Barbara Jean's 'friend', she is greeted with sympathy by the men, but as soon as she turns her back, Connie White makes a remark about her hair and her inability to brush it, showing the dual nature of the people in the industry. This is also reinforced with Elliot Gould's appearance at a barbecue party, wherein people apologize for greeting him like "someone off the street" because they failed to realize who he actually was. These reactions reinforce the fact that the people have become obsessed with celebrity to the point of masking their true feelings and changing their attitudes. In fact, Altman states, "I don't like the idea of superstars – they're an excuse for the masses not to think about their own problems" (Self, 2002, p.204), once again proving the shifting passions within the country from politics to the "culture of glamour" (Gilbey, 2003, p.117).

It is important to look at relationships between men and women, as well as the representation of women themselves in this film. Like in *McCabe and Mrs. Miller*, romance no longer seems the source of social stability. The relationships in this America do not seem to work; even the most stable of families and people happen to eventually 'lose it'. Linnea, the mother of two deaf children, seems to have it all together. Her husband Delbert, however, does not even know sign language, which causes a disconnect within the family as he is unable to communicate with his own children; in fact, he appears to be indifferent and not bothered by this disconnect whatsoever. Linnea does the job of both parents; she takes the time to listen to her children, teaches them how to sing in sign language, and is patient with her husband. However, even the most put together person cracks under the pressure of courting. Tom, who is a famous musician and a man who "gets through women like underwear" (Gilbey, 2003, 118), keeps calling her, and eventually she cracks and goes to him. On his side, Delbert is also hitting on celebrity wannabe Sueleen Gay. On the other hand, Tom is also having an affair with the wife of his band mate Bill. These two respective couples' relationships are filled with lies and infidelity. Tom is idolized and loved by many of the women in the film, but is incapable of loving anyone other than himself; every time he is in bed with a different woman, one of his songs is playing on the tape recorder, mirroring his giant ego, but, also, his innate loneliness. When it comes to Barbara Jean and her husband Barnett, the case is a bit different considering Barbara Jean is mentally unstable; Barnett does stick by her side and does not betray her, but Barbara Jean is a sad case to look at. She is a singer who can't even perform anymore, as she is seen rambling on about her childhood in front of a booing crowd. She is the very product of the system that has been exploiting her since a young age. Though she knew she always wanted to be a singer, she did achieve her dream; for the price of her mental health. There is a sense that is what happens to good people in the industry, whose hearts are too good to handle the pressure, lies and indecent proposals. Barbara Jean is always dressed in white, giving her a virginal, holy look. She is a child-woman, who has regressed due to her illness. She is directly in contrast with Sueleen Gay, who wants fame and fortune. She is a tone deaf singer, who simply does not understand her lack of talent and is disillusioned by dreams of fame. Her idol is in fact Barbara Jean, whom she wants to be like one day. However, as we mock Sueleen's inability to sing, we are instantly silenced when she is

forced into a striptease in return of a performance promise alongside Barbara Jean. She strips down, and despite the degrading situation, she is still excited at the prospect of singing alongside her idol, without a single sense of remorse in her voice. Her dreams and disillusionment are so strong that not even Wade's warnings seem to faze her.

The family unit itself is broken down, when L.A. Joan comes to visit her dying aunt and is unable to see her before she passes away due to her 'distractions'. L.A. Joan is constantly on the hunt, going from one guy to the next, always having an eye on the watch. She postpones seeing her aunt, even though that is the main reason she flew from California to Nashville in the first place, but instead gets distracted by all the men she crosses on her path. Even though Mr. Green, her uncle, tries to convince her to come see her aunt, even for a little bit, she refuses, saying she will go later. L.A. Joan is an interesting character to look at because she does what typically men do in reality; she hits on men to get into their pants. This comes very naturally to her and she has no shame. Furthermore, Opal, the reporter from BBC is the same way; even though, like L.A. she has a blinding fascination with celebrity, she too seems to sleep around with an ease, without any remorse or long term expectations. America is exciting to her; an adventure that she won't live again, so she takes the experience to the fullest and often is the comic relief in the film with her 'ignorant' comments and questions. Indeed, her ignorance can only lead to deception, as Altman has depicted throughout the film, the deep schism between the reality and ideals, the delusion of the public with regards to the value system they uphold, its utter fakeness exposed in the 3 hours of the film.

Conclusion

Through the analysis of two Robert Altman films, this article has sought to examine the critical way in which the director criticized the priorities and values of American society in the 1970s. Through an overview of the social and political changes occurring in the United States at the end of the 1960s and beginning of the 1970s, the article has contextualized Altman's concerns. Altman's two films (*McCabe and Mrs. Miller* and *Nashville*) attracted the attention of the American film industry of the 1970s because of their cinematic dis-

course and narrative structures. It has been observed that the narrative structures established by Altman in both films were shaped according to a perspective far beyond the boundaries seen in the Hollywood movies of the period. Both films are described as anti-Hollywood in this respect. Therefore, the most important result that emerges when Altman's style is analyzed is that the narrative tools in his films are shaped over elements such as anti-generic setup, self-reflexivity and open-ended storyline. It can be said that Altman, who turned his back on classical narrative, invited the audience of contemporary narratives to engage critically with film texts, through his unique style. While doing this, Altman also preferred to overturn generic codes of the western, thus activating the state of reflection in the audience. For the audience, who is confronted with a universe outside of formal and narrative standards, this questioning took place on two levels: "What do these movies say? and "How do these movies say it?" The answers to the questions are the fundamental features that characterize the questioning approach. Through the subversion of essentially American symbols, Altman's cinema has been criticized for its bleak vision and yet the films' self-conscious stance has positioned his films to the status of art reflecting on its times, exposing and questioning the very values that have become synonymous with American society. In *McCabe and Mrs. Miller* and *Nashville*, the target of this critical view has been the American culture itself, exemplified through masculinity, politics and show business; thus, it was concluded that an authentic style from an ideologically and socially anti-generic and anti-Hollywood perspective was effectively established in both films. It is also important to note that *Nashville* was the last of its kind; beginning of 1975 started the big budget studio films such as *Jaws* that shifted audience expectations and demands on the big screen. Indeed, with *Jaws*, Hollywood reverted to its primary purpose of entertainment, relegating more reflective works to the margins of the industry. Moreover, even 'political' films regressed into pessimism, losing their critical edge. Nonetheless, Altman maintained his engagement with social critique throughout his career, which spanned until 2006, also the year of his death.

Kaynakça / References

American Film Institute (2020). *Western*. Accessed on 15th June 2020 from <https://www.afi.com/afis-10-top-10/>

- Bazin, A. (2005). The Western: Or the American Film Par Excellence. *What is Cinema?* Vol. 2. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 140-148.
- Biskind, P. (1998). *Easy riders, raging bulls: How the sex-drugs-and rock'n'roll generation saved hollywood*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- Chatman, S. (1980). *Story and discourse*. New York: Cornell University Press.
- Gilbey, R. (2003) *It don't worry me: Nashville, Jaws, Star Wars and Beyond*. New York: Faber and Faber.
- Kael, P. (1994). McCabe & Mrs. Miller: Pipe Dream. In *For Keeps: 30 Years at the Movies*, (p.375-378). New York: Plume.
- Klein, M. (1975). Nashville and the American Dream. *Jump Cut: A Review of Contemporary Media*, 9, 6-7.
- Michael R. and Kellner D. (1988). *Camera politica: The politics and ideology of contemporary Hollywoodfilm*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Roger B. R. (1977). Robert Altman's "Nashville": Popular film and the American Character. *South Atlantic Bulletin*, 42(4). 41-50.
- Self, R. T. (2002). *Robert Altman's subliminal reality*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Stam, R. and Miller, T. (2000). *Film and theory*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Sterritt, D. (ed.), (2000). *Robert Altman: Interviews*. Mississippi: University Press of Mississippi.
- Stuart, J. (200). *The Nashville chronicles: the making of Robert Altman's masterpiece*. New York: Simon & Schuster.
- Teo, S. (2015). Altman and the Western, or a Hollywood Director's History Lesson of the American West. In Ed. A. Danks, 1st Ed. *A Companion to Robert Altman*, (p.254-273).. John Wiley & Sons,
- Thompson, R. (2006). (ed.) *Altman on Altman*. New York: Faber and Faber.
- Wood, R. (1986). *Hollywood from Vietnam to Reagan*. New York: Columbia University Press.
- Yılmaz, E. (2009). *68 ve Sinema*. İstanbul: Hayalet Kitap.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Taş Öz, P. and Erensoy, Ş.F. (2020). Looking at Robert Altman's cinema through an Anti-Hollywood perspective. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 16(31), 3837-3852. DOI: 10.26466/opus.811929

Turkish Validity And Reliability Study of The Social Behavior Scale for Preschool Children

DOI: 10.26466/opus.762096

*

Seda Sakarya* - Aygen akmak** - Hande şahin***

*Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi

E-Posta: sedasadakarya33@gmail.com

ORCID: [0000-0002-8105-809X](https://orcid.org/0000-0002-8105-809X)

** Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi

E-Posta: ayalp7133@gmail.com

ORCID: [0000-0003-0692-336X](https://orcid.org/0000-0003-0692-336X)

*** Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi

E-Posta: hande_k1979@yahoo.com

ORCID: [0000-0002-0012-0294](https://orcid.org/0000-0002-0012-0294)

Abstract

This study was conducted to perform the validity and reliability analyses of the Social Behavior Scale for Preschool Children (SBS). The data were obtained as a result of the evaluation of the social behaviors of 315 children aged between 4 and 6, who were attending 6 independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Kırıkkale, by 20 teachers. In testing the validity of the scale, the expert opinion was obtained for content validity, exploratory and confirmatory factor analysis was performed, and the significance of the difference between the test scores of the groups, the face validity and characteristics of which were known, was checked for construct validity. For testing the reliability of the scale, the internal consistency coefficient and the test-retest reliability coefficient were calculated for each age group and each dimension of the scale. It was concluded that the sample included in the study was adequate for the structural equation method. In the study, it was determined from the exploratory factor analysis and the confirmatory factor analysis that 15 items were gathered under 3 factors. In the reliability analysis of the scale, the total Cronbach's alpha coefficient value was found to be 0.745. The Social Behavior Scale for Preschool Children is a valid and reliable scale for Turkish children.

Keywords: Preschool, Social Behavior, Social Behavior Scale

Okul Öncesi Çocukları İçin Sosyal Davranış Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

*

Öz

Bu çalışma, "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Davranış Ölçeği"nin geçerlilik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmek amacıyla yürütülmüştür. Veriler, Kırıkkale'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 6 bağımsız anaokuluna devam eden, yaşları 4-6 arasında değişen 315 çocuğun sosyal davranışlarının 20 öğretmen tarafından değerlendirilmesi sonucunda elde edilmiştir. Ölçeğin geçerliğini test etmede; kapsam geçerliği için uzman görüşü, yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, görünüş geçerliği ve özelliği bilinen grupların test puanları arasındaki farkın anlamlılığı yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için ise, her yaş grubu ve ölçeğin her bir boyutu için iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmaya alınan örneklemin yapısal eşitleme yöntemi için yeterli olduğu değerlendirilmiştir. Çalışmada, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 15 maddenin 3 faktörde toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizlerinde ise, toplam Cronbach's Alpha katsayı değerinin 0,745 olduğu saptanmıştır. Okul Öncesi Çocukları İçin Sosyal Davranış Ölçeği Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Sosyal Davranış, Sosyal Davranış Ölçeği

Introduction

Preschool education, which is the first step of educational life, includes the period from the birth of a child until primary education (Alisinanoglu and Kesicioglu, 2010, p. 93). Within this period, the physical, cognitive, social, psychomotor, and language development of the child is completed to a large extent. One of the main objectives of preschool education is to teach children to control their behaviors, such as obeying the classroom rules and getting along well with their friends, and to prevent their negative impulses (Mihic et al., 2016, p.45). Preschool education should support not only cognitive development and academic learning but also social and emotional development (Anthony et al., 2005, p.31). The child has an expanding social environment with preschool education. With preschool education, the child, who experiences his first social relationships with his family, joins a group of teachers and friends with whom he will exhibit social behaviors in his environment (Karaca et al., 2011, p.65). These social behaviors which emerge with the interaction of people with others in their environment also comprise a social interaction process. This process enables social organization and people with similar characteristics to come together with their desire for joining a certain group (Kağıtçıbaşı, 2012).

Social behaviors are divided into two groups as positive and negative behaviors. Positive social behaviors include behaviors that will enable children to easily meet their own needs, to solve problems that are also related to other people in a mutually respectful way, and to adapt to changing social conditions (Mihic et al., 2016, p.45). Acceptance by peers is closely associated with social behaviors (Markiewicz et al., 2001, p.429). Negative social behaviors are defined as behaviors such as aggression and shyness, which prevent the child from socializing and have negative results such as rejection by peers, non-inclusion in the game, and not getting on well (Merrell,1993, p.115).

Since children do not have these basic social behavioral skills, their possibility of exhibiting aggressive and adverse behaviors will increase, and they may have concerns and depression. Small children with behavioral problems above the average tend to have social skills below the average (Mihic et al., 2016, p.45). Children who are popular or accepted by their peers have more social behaviors that improve their adaptation not only in social areas but also in their personal and school lives (Ingles et al., 2003, p.505).

In the literature, the number of measurement tools, which have been adapted to Turkish, have high psychometric quality and evaluate the social behaviors of preschool children, is quite limited. Therefore, the Social Behavior Scales, which were developed or adapted to Turkish by Şen and Teke (2019), Şen and Arı (2011), Seven (2010), Şen (2009) Karakuş (2008), and Nazlı (2008), are often used by researchers. Nowadays, one of the most significant objectives of the teaching and developmental programs of preschool children is to support their social behaviors positively. In this respect, measurement tools that can measure social behaviors accurately and reliably are needed. The early recognition of social behavior problems that prevent children's development plays a vital role in early intervention and thus raising healthy generations. In the light of this information, the Social Behavior Scale (SBS), which was prepared for preschool children, was adapted to Turkish and studied for validity and reliability for guidance in the literature.

Method

In this study, it was aimed to conduct the validity and reliability analyses of the Social Behavior Scale for Preschool Children (SBS), which had been developed by Lanciano, Cassibba, Elia, and D'Odorico (2017).

Study Group

The study group of the research consisted of 20 kindergarten teachers who were working in the related classes and accepted to participate in the study in order to collect data about the social behaviors of 315 (150 girls, 165 boys) children aged between 4 and 6 ($5.00 \pm .78$) attending 6 independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Kırıkkale province between February and September 2016. Since the original scale had 19 items, the number of the study groups was determined by meeting the criterion of five to ten times of the number of items suggested for factor analysis (Büyüköztürk, 2014; Tabachnik and Fidell, 2001). Furthermore, the "Ethics Committee Approval" numbered 04-132-16 and dated February 22, 2016, was obtained from the Non-Interventional Research Ethics Committee of Kırıkkale University.

Data Collection Tool

Original scale: The original scale (The Social Behavior Scale for Preschool Children-SBS) was developed in Italian by Lanciano, Cassibba, Elia, and D'Odorico in Italy in 2017 in order to evaluate the social behaviors of preschool children. The first version of the original scale is a scale which was designed with 22 items, consisted of three sub-dimensions including Emotional Competence (10 items), Social Engagement (8 items) and Aggressiveness (4 items) and was of a 4-point Likert type (0=Almost never, 1=Occasionally, 2=Frequently, 3=Always). The teacher, who is the evaluator of the scale, is requested to state how often the child exhibits the behavior specified in each item. In the scale, items 1, 3, 6, 8, 9, and 22 are reversely scored. The norms belonging to the factor analysis of the scale were obtained from 169 children aged between 36 and 72 months who were attending preschool educational institutions, and those belonging to the confirmatory factor analysis were obtained from 127 children within the same age range. As a result of the factor analysis performed via the promax rotation technique, it was observed that the 22-item scale consisted of three factors, and the emotional competence factor explained the variance by 27.25%, the social engagement factor by 13.87% and the aggressiveness factor by 12.33%. .40 was used as the factor load criterion, and due to this criterion, three items in total, item 17, item 18 and item 21, were excluded from the scale. Thus, the item number of the scale was determined as 19 items, including 9 items for emotional competence, 6 items for social engagement, and 4 items for aggressiveness. The factor loads of the items related to the three dimensions of the scale varied between .41 and .87. Cronbach's alpha coefficient was calculated for each sub-dimension of the scale, and it was found to be .86 for emotional competence, .79 for social engagement, and .75 for aggressiveness (Lanciano et al., 2017, p.801). The fit indices of the scale were calculated as $\chi^2=88.90$, $p = .001$; CFI = .90; NFI = .87; RMSEA = .13 [90% CI = .10-.17]; RMR = .03; SRMR = .09).

Process of Adaptation to Turkish

In the process of the adaptation of the Social Behavior Scale for Preschool Children - SBS - to Turkish, the necessary permissions were first obtained from TizianaLanciano by contacting her in writing, and then, the validity and reliability analyses were performed by using the 19-item form of the original

scale. At the stage of testing the construct validity, exploratory and confirmatory factor analyses were conducted. Exploratory factor analysis aims at finding various variables and the significant constructs which are identified in limited numbers and these variables explain together. In the confirmatory factor analysis, on the other hand, it is assessed at what level the created constructs comply with the real data in the theoretical sense. In the study, the reason for the execution of the exploratory factor analysis is to determine the structure of the original form of the measurement tool over the Turkish sample. The confirmatory factor analysis tests whether the factors of the original version of the scale are confirmed in the Turkish sample (Büyüköztürk et al. 2004). Multiple fit indices were used for CFA, and its reliability was found with Cronbach's alpha correlation coefficient. The data of the study were analyzed using SPSS and AMOS programs.

The items of the Social Behavior Scale were translated from English into Turkish. In this context, the scale was translated into Turkish by a language expert and researchers. Afterward, it was edited by domain experts and translated into English again by two different language experts in English. The consistency between the original version of the scale, which was translated from Turkish into English, and the translations was examined, and no difference was found between the Turkish and English forms. First English then Turkish meanings in the scale translated to Turkish were revised in line with the suggestions of the experts, and after the necessary corrections, they were ready for being presented to the expert opinion.

Results

Content validity

One of the methods employed for testing content validity is expert opinion. The scale was presented to the opinion of 7 academicians in total, including 5 doctor assistant professors and 2 associate professors, in order to determine the content validity of the Social Behavior Scale. In the assessment form, the experts were requested to express their opinions as appropriate, inappropriate, and must be edited, and the final version of the scale was created. The experts evaluated all the items in the assessment tool as appropriate and suggested editing in some of them. Consequently, the content validity index

(CVI) of the items was calculated to be 1.00 when the opinions of 7 experts were considered (Yurdugül 2005).

Construct validity

For the validity study, the Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) value was calculated, and Bartlett’s sphericity test was conducted. For the conformity of the data to the factor analysis, the KMO value needs to be found higher than .60, and Bartlett’s test needs to be significant (Büyüköztürk 2014). As a result of the analysis, the KMO value was calculated to be 0.772. Considering the resulting KMO value, the data were found to be suitable for the factor analysis. Furthermore, the results of Bartlett’s sphericity test were found to be significant ($\chi^2 = 3946.87$, $p = .000$).

For testing the construct validity of the scale, the *exploratory factor analysis* was performed in the determination of the factor structure, and the *confirmatory factor analysis* techniques were used for confirming the pre-determined factor structure of the scale.

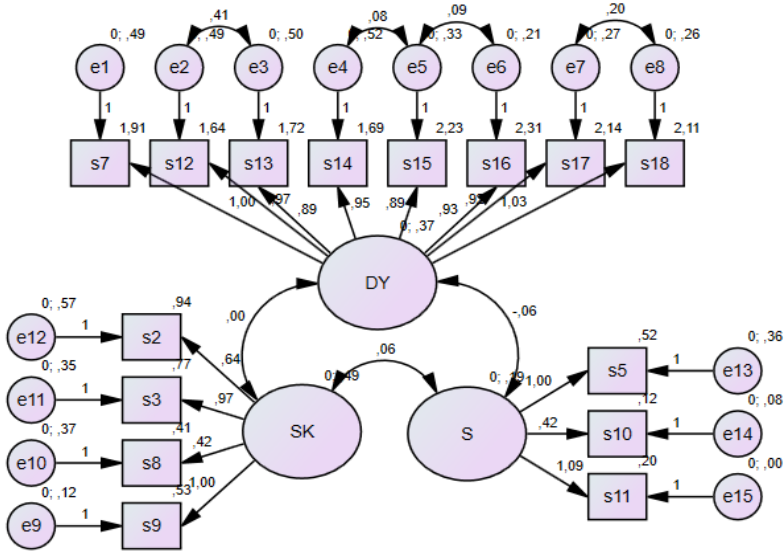
Exploratory factor analysis: After a decision was made on the conformity of the data to the factor analysis, the minimum factor load was determined as .40, and the exploratory factor analysis was performed to find out how many factors the Turkish version consisted of. It was revealed that the Turkish version of the scale was comprised of 3 factors. The factor load values of the components rotated via the varimax method and the corrected item-total correlations were calculated in order to identify the items included in these 3 factors of the scale. As a result of the analysis, since item 6 and item 19 in the original version of the scale were included in an irrelevant factor, item 1 had more than one factor load value, and the factor load of item 4 was found to be below .40, it was decided to exclude them from the Turkish version. These questions were excluded from the scale, and the calculations were made again.

Table 1. Exploratory factor analysis results of the Social Behavior Scale

Name of Factor	Item No	New Item No	Factor1	Factor2	Factor3	Common Factor Variance
Emotional Competence	M7	M4	.674			.464
	M12	M9	.752			.581
	M13	M10	.722			.550
	M14	M11	.686			.504
	M15	M12	.749			.564
	M16	M13	.765			.632
	M17	M14	.815			.667
	M18	M15	.836			.699
Social Engagement	M2	M1		.711		.508
	M3	M2		.798		.654
	M8	M5		.529		.449
	M9	M6		.841		.737
Aggressiveness	M5	M3			.555	.387
	M10	M7			.904	.818
	M11	M8			.790	.644
Described Variance (Total 54.28%)			28.44	15.25	10.57	

As a result of the Exploratory Factor Analysis (EFA), 15 items were gathered in 3 factors, the first factor named “Emotional Competence” consisted of eight items and explained 28.44% of the total variance by itself. An item of this sub-scale can be exemplified with “The child tries to console his peer if he is crying.” While the second factor named “Social Engagement” explains 15.25% of the variance, an item of this sub-scale is “Although his peers are busy with other activities, the child tries to play near them.” Whereas the third factor named “Aggressiveness” explains 10.57% of the total variance, an exemplary item for this sub-scale can be “The child physically aggresses other children (For example, he hits them, scratches them, pulls their hair.)” The factor load values vary between .67-.83 for the first factor, .52-.84 for the second factor, and .55-.90 for the third factor.

Confirmatory factor analysis: Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed by using the Amos software in order to evaluate the validity of the three-factor structure that emerged as a result of the exploratory factor analysis. The diagram regarding the fit of the results of the confirmatory factor analysis of the Social Behavior Scale is presented in Figure 1.



EC: Emotional Competence, SE: Social Engagement, A: Aggressiveness
 Figure 1. The diagram of the confirmatory factor analysis of the Social Behavior Scale

CFA was applied to test the accuracy of the pattern that was revealed as a result of EFA, and the measurement model was established. In line with the suggestion of the analysis software, the modification was performed between items 12 and 13, items 14 and 15, items 15 and 16, and then items 17 and 18, which are under the emotional competence factor. The modifications were applied without damaging the theoretical structure of the scale (Çokluk et al., 2012). The statistics related to the fit of the results of the confirmatory analysis of the Social Behavior Scale are given in Table 2.

Table 2. The statistics related to the fit of the results of the confirmatory analysis of the Social Behavior Scale

Model	X ²	df	X ² /df	p	CFI	NFI	TLI	RMSEA
Conceptual model	241.882	83	2.914	.000	.936	.907	.908	.078

In order to test the fit of the data in CFA, the chi-square, CFI (Comparative Fit Index), NFI (Non-Normed Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), and RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) values are widely used. If the value which is found as a result of dividing the chi-square value into the degree of freedom is less than 3, it is interpreted as an acceptable fit. When

CFI, NFI, and TLI, among other fit indices, get values above 0.90 and when RMSEA gets a value below 0.80, this is considered as acceptable goodness of fit (Engel and Moosbrugger, 2003, p.23). As a result of these modifications, $X^2/df = 2.914$; CFI= 0.936; NFI= 0.907; TLI= 0.908; RMSEA= 0.078 were calculated for the 3-factor model in the measurement model. It is observed that the values of the whole model are at an acceptable level.

Reliability

Table 3. Cronbach's alpha values of the Social Behavior Scale

Sub Dimensions	Number of item	Cronbach Alpha Reliability Coefficient
Emotional Competence	8	.891
Social Engagement	4	.739
Aggressiveness	3	.669
Total	15	.745

When Table 3 was reviewed, it was detected that Cronbach's alpha value of the emotional competence sub-dimension was .891, the social engagement sub-dimension .739, and the aggressiveness sub-dimension .669. The total Cronbach's alpha coefficient value of the scale was found to be 0.745. When the number of the scale items is low and Cronbach's alpha value is .60 and above for reliability, the scale is considered reliable (Durmuş et al., 2013).

Table 4. Item analysis results of the Social Behavior Scale

Sub Dimensions	Item	Item Total Correlation
Emotional Competence	M4	.887
	M9	.875
	M10	.878
	M11	.885
	M12	.878
	M13	.875
	M14	.873
Social Engagement	M15	.871
	M1	.722
	M2	.616
	M5	.763
Aggressiveness	M6	.584
	M3	.676
	M7	.692
	M8	.329

In Table 4, according to the item-total correlation results, the highest correlation coefficient of the scale was found to be 0.887, and the lowest coefficient was observed to be 0.329. The item-total correlations equal to and above .30 show that the items in the measurement tool can differentiate individuals at a good rate, items with values between .20 and .30 can stay in the measurement tool if required, and items with values less than .20 need to be excluded from the measurement tool (Büyüköztürk, 2014).

Discussion and Conclusion

The aim of the study is to conduct the Turkish adaptation study and the validity and reliability analyses of the Social Behavior Scale for Preschool Children, which was developed by Lanciano, Cassibba, Elia, and D'Odorico (2017). The validity of a measurement tool refers to what the scale measures and how well it measures (Anastasi and Urbina, 1997). There are different classifications in the validity studies. These can be stated as content validity, criterion-referenced validity, and construct validity (Büyüköztürk, 2014).

In the linguistic equivalence study of the scale, the correlations of the scores between the forms translated into English and Turkish were calculated, and the consistency between both form scores was found to be high. The rules applied during the translation stages of the scales are quite important for the validity of the studies conducted. It is necessary that the translated versions of the scales match their original versions. The mistakes made during translation may lead to the invalidity of the research results (Hansen, 1987, p.163; Prieto, 1992, p.1).

Content validity is defined as the balanced representation of what will be measured by the items in the measurement tool. From this perspective, cooperation is required with domain experts since the evaluation of the measurement tool by the individual himself may be misleading (Cronbach, 1990). In this study, expert opinions were obtained from a total of 7 academicians for content validity. It was observed that all the items in the forms received from the experts were evaluated as appropriate, and editing was suggested in some items; the measurement tool was applied after the necessary corrections.

For the researcher, the determination of the construct, in which the scores of the measurement tool are correlated, indicates that the scale functions in

line with its purpose. The data obtained as a result of the construct validity study enable explaining what the results are related to (Cited by Tavşancıl, 2010). In testing the construct validity of the scale in the study, the exploratory factor analysis was conducted to determine the factor structure, and the confirmatory factor analysis techniques were used to confirm the pre-determined factor structure of the scale. As a result of these analyses, it was discovered that 15 items were gathered under 3 factors. In the reliability analyses of the scale, the total Cronbach's alpha coefficient value was found to be 0.745.

Reliability refers to at what level of stability the measurement tool measures a characteristic or characteristics (Cited by Tavşancıl, 2010). In the reliability analyses, Cronbach's alpha value was found to be .891 for the emotional competence sub-dimension, .739 for the social engagement sub-dimension, and .669 for the aggressiveness sub-dimension, and the total Cronbach's alpha coefficient value was calculated to be 0.745. According to the item-total correlation results, the highest correlation coefficient of the scale was found to be 0.887, and the lowest coefficient was found to be 0.329.

Consequently, since the Social Behavior Scale for Preschool children, which contains 15 items, is a scale for the evaluation of children's social behaviors, valid and reliable results were acquired in the sample group during the process of its adaptation to Turkish. The Social Behavior Scale for Children can be said to be a valid and reliable measurement tool for determining the social behaviors of children on the basis of teachers' evaluation. It is assumed that this scale, which allows for measuring the social behaviors of preschool children, will contribute to the studies planned to be conducted in this context.

Limitation

The current study was not conducted for a multi-centric purpose since Kırık-kale district is an urban area resembling the whole population in Turkey.

Kaynakça / References

- Alisınanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O.S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi:Giresun İli örneği. *Kuramsal Eğitim bilim*, 3(1), 93-110.
- Anastasi, A.ve Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. 7th ed. USA: Prentice Hall.

- Anthony, B. J., Anthony, L. G., Morrel, T. M., and Acosta, M. (2005). Evidence for social and behaviour problems in low-income, urban pre-schoolers: effects of site, classroom, and teacher, *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 31–39.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 20. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö., and Demirel, F. (2004). Gütülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Cronbach, L., J. (1990). *Essentials of psychological testing*. 5th edition. Newyork: Harper & Row Publishers.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çokdeğişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. and Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde Spss'le veri analizi*. 5. Baskı, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Engel, S. and Moosbrugger, K. (2003). Evaluating the fit of structural evaluation models: Test of significance and descriptive goodness of fit measures, *Methods of Psychological Research- Online*, 8(2), 23-74.
- Hansen, J. (1987). Cross-cultural research on vocational interests, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 19, 163-176.
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X. ve Inderbitzen, H. M. (2003). The teenage inventory of social skills: reliability and validity of the Spanish translation, *Faculty Publications, Department of Psychology*, 26, 505-510
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi* (3. baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Karaca, N.H., Gündüz, A. and Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4 (2), 65-76
- Karakuş, A. (2008). *Okul öncesi sosyal davranış ölçeği öğretmen formunun güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lanciano, T., Cassibba, R., Elia, L. and D'Odorico, L. (2017). The social behavior scale for preschool children: Factorial structure and concurrent validity, *Current Psychology* 36, 801–811.
- Markiewicz, D., and Brendgen, M. (2001) The quality of adolescents' friendships: associations with mothers' interpersonal relationships, attachments to parents and friends, and prosocial behaviors, *Journal of Adolescence* 24, 429–445.

- Merrell, K. W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the school social behavior scales, *School Psychology Review*, 22(1), 115-134.
- Mihic, J., Novak, M., Basic, J. and Nix, R. L. (2016). Promoting social and emotional competencies among young children in Croatia with preschool paths, *The International Journal of Emotional Education*, 8 (2), 45-5
- Nazlı, S. (2008). Sosyal davranış ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 57-62
- Prieto, A. (1992), A method for translation of instruments to other languages, *Adult Education Quarterly* 43,1-14.
- Seven, S. (2010). Sosyal davranış öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23, 193-200
- Şen, M. (2009). 3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, M. and Arı, M. (2011). Okul öncesi sosyal davranış ölçeği öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(2):1-28.
- Şen, M., ve Teke, N. (2019). Okul öncesi sosyal davranış ölçeği-akran formu: türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry* 20(Suppl.1),82-90
- Tabachnik, B.G. and Fidell, L.S. (2001) *Using multivariate statistics*. (4 ed.). Allyn ve Bacon: Boston.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Sakarya, S., Çakmak, A. ve Şahin, H. (2020). Turkish validity and reliability study of the social behavior scale for preschool children. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 3853-3866. DOI: 10.26466/opus.762096

Aile Eğitim Programının Annelerin Ebeveynlik Davranışlarına ve Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemlerine Etkisi

DOI: 10.26466/opus.704706

*

Ali Çekic* – Çiğdem Altuntaş **

* Dr.Öğr.Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Gaziantep/Türkiye

E-Posta: alicekic79@gmail.com

ORCID: [0000-0002-7893-268X](https://orcid.org/0000-0002-7893-268X)

** Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen, MEB, Gaziantep/Türkiye

E-Posta: cigdem_altuntas@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-7097-0593](https://orcid.org/0000-0002-7097-0593)

Öz

Bu araştırma Akılcı Duygusal Davranışçı Terapiye (ADDT) dayalı Aile Eğitim Programı'nın annelerin ebeveynlik davranışları ile çocuklarında algıladıkları davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışmaya çocukları ilkokula devam eden 28 anne katılmıştır. Katılımcılardan 14 anne deney grubunu oluştururken 14 anne kontrol grubunu oluşturmaktadır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği ve Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği uygulanmıştır. Öntest ölçümlerinin ardından deney grubuna 7 oturumdan oluşan Akılcı Duygusal Aile Eğitim Programı uygulanırken, kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulamaların bitiminden 1 hafta sonra sontest ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde 2x2 yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda aile eğitim programına katılan annelerin çocuklarında bu eğitim programına katılmayan annelerin çocuklarına göre annelerin çocukları için algıladıkları davranış problemlerinde önemli düzeyde azalma olduğu annelerin işlem öncesine göre kendi ebeveynlik rollerine ilişkin olumlu tutum ve davranışların arttığı olumsuz tutum ve davranışların ise azaldığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın ile karşılaştırılarak tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Annelik, Ebeveynlik Becerileri, Çocuk Davranış Problemleri, Akılcı Duygusal Eğitim.

The Effect Of Family Education Programme On Mothers' Parenting Behaviors And Behaviour Problems Of Their Children

*

Abstract

This study aims to examine effect of parent education programme based on REBT on maternal parenting behaviors and on behavioral problems perceived by mothers. 28 mothers attended to study who have children in primary school. 14 of participants are the experimental group while 14 of them are control group. Alabama parental behavior scale and Conner's parent rating scale were applied to experimental and control groups before application. After pretesting, 7-session rational emotive parent education programme were applied to experimental group. No session was applied to control group. posttest evaluations were applied one week later of the end of sessions. The gathered data were analysed with 2x2 anova. In conclusion of analysis, compared to mothers who didnt attend the parent education programme, the behaviors perceived as problem by mothers who attended parent education programme significantly decreased. While positive attitude and behaviors of the attended mothers increased, negative attitude and behaviors decreased.

Keywords: *Motherhood, Parentingt skills, Behavioral problems in Children, Rational Emotive Education*

Giriş

Bir psikolojik danışman olarak okulda çalışmak anne-çocuk ilişkilerini gözlemleme açısından oldukça önemli bir fırsat sunmaktadır. Çocuklarının yaşadıkları ya da annelerin çocuklarında problem olarak algıladıkları akademik başarısızlık, kardeşler ve akranlar arasında yaşanan problemler ve saldırganlık gibi sorunların çözümü için okulun rehberlik servisine başvuran pek çok annenin ebeveynlikle ilgili çoğu konuda kafasının karışık olduğu söylenebilir. Rehberlik servisine başvuran bazı anneler doğru tutumun ne olduğunu bilmekte fakat bu tutumları davranışa dönüştürmekte güçlük çekmektedir. Bazı anneler bu konuda eşleri ile işbirliği yapamaktan şikâyet ederken, bazıları ise babaanne, anneanne ve dede gibi geniş aile üyelerinin sürece müdahale etmelerinden şikâyet etmektedirler.

Türk Dil Kurumuna [TDK] (2018) göre aile, evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birliktir. Aile bu yönüyle bireyin yaşamındaki ilk ve en önemli yıllarını geçirdiği, kişilik ve davranışlar üzerinde önemli etkilere sahip en küçük sosyal gruptur. Bu tanımdan da anlaşıldığı üzere sosyalleşme süreci ilk olarak çocuğun dünyaya geldiği aile ortamında başlar. Annesi, babası, varsa kardeşleri, akrabalıyla deneyimlediği etkileşimler sonucunda oluşur. Söz konusu etkileşim zamanla farklı sosyal çevrelerin etkisiyle genişleyerek devam eder (Can, 2011).

Dünya da olduğu gibi (McKenry ve Price, 2005) Türkiye’de de zaman içinde aile kurumunda aile içi ilişkilerde, rol ve statülerde ciddi değişiklikler yaşanmıştır. Geniş aileden çekirdek aileye geçişler yaşanmıştır. Ailedeki kişi sayısında azalmalar görülürken boşanma oranlarında artışlar görülmüş ailenin devamlılığı sekteye uğramış, kadınların işgücüne katılım düzeyi artmıştır (Kağıtçıbaşı, 2006). Yaşanan bu değişimler bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Ebeveynlerin aile ve çocuk eğitimi konusunda destek alabilecekleri büyükanne, büyükbaba ve komşular gibi informal kanallara ulaşımını zorlaştırmıştır (Hareven,1982; akt: Staton ve ark. 1991). Geleneksel destek kanalları değişen ve ortadan kalkan ailelerkendilerine destek olup fayda sağlayacak eğitim programlarına gereksinim duyabilmektedir (Kılıç, 2010).

Çağdaşlaşma, evrenselleşme ve kitle iletişim araçlarının kullanımı ile duygusal yakınlık, sosyallik, bağlılık gibi kavramlar değişmiştir (Poole,

2005). Ebeveynler aile üyelerinin psikolojik gereksinimlerini giderebilmeyi kendilerine görev edinmişlerdir (Kağıtçıbaşı, 2006; Pais, 2006). Anne babalar; kendilerini geliştirme, ebeveynlik becerileri ve rollerine ilişkin pozitif duygular edinme, çocuklarını tanıma, çocuklarının gelişimini sağlama hakkında desteğe gereksinim duyarlar (Tezel Şahin ve Cevher Kalburan, 2009). Sosyal değerlerin hızla değişmesi neticesinde anne babalar yeni değerler karşısında çocuklarına karşı nasıl davranacakları ve onları nasıl eğitecekleri konularında belirsizlik yaşamaktadır. Bu belirsizliklerin ortadan kaldırılması için kişilerin gerek ebeveyn olmadan önce gerekse de sonrasında gereksinim hissettikleri zaman, çocukların bakımı ve eğitimi konularında bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Tezel Şahin ve Özbey, 2007).

Günümüzde pek çok anne baba, çocuklarına yönelik nasıl bir tutum içinde olmaları gerektiği konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları için sorumluluklarını yerine getirmede yetersiz kalabilmektedir. Bu durum anne babalara ihtiyaç duydukları desteği sağlayacak aile eğitim programlarına dair önemli bir gereksinim oluşturmaktadır (Çağdaş, 2009).

Aile çocukların gelecek yaşantısını önemli ölçüde etkilediğinden, ebeveynlerin çocuk eğitimi, gelişimi ve yetiştirilmesi hakkında eğitim yaşantılarını geçirmeleri, çocukların daha iyi yetiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Kaya, 2002). Ebeveynlere verilecek akılcı olmayan düşünceleri değiştirmeye yönelik bir eğitim çocuklarda akılcı olmayan düşünme biçimlerini davranışsal ve duygusal sorunları azaltması söz konusudur. Yapılan çalışmalar da ADDT'ye dayalı uygulamaların ebeveynlerin akılcı olmayan düşüncelerinin (Stimac, 1985), kızgınlık, kendini değersiz görme (Joyce, 1995), ebeveynlik stres düzeylerinin azaltılmasında (Gavita ve ark. 2011) olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

Anne babaların, çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda bilgi sahibi olmaları ya da yetersiz bilgileri, yanlış ebeveyn tutumlarına sebep olabilmektedir (Tezel Şahin ve Özbey, 2007). Çocuğun akranlarıyla kıyaslanması, ebeveynin şiddet içerikli davranması, çocuğa devamlı ceza uygulanması ve çocuğun girişimlerinin desteklenmemesi çocuklarda saldırganca davranışların oluşmasına neden olmaktadır (Dizman, 2003). Yanlış ebeveyn tutumu ve düzensiz aile yapıları, sağlıksız büyümenin ve tutarsız ve dengesiz davranışların temel nedenlerinden olabilir. Ebeveynin bazen çocuğun kendi gelişimini engelleyecek düzeyde çocuğa her şeyi vermesi bazen de çocuğa ge-

rekli desteği sağlayamayacak düzeyde çok az şey vermesi problem davranışlarının oluşmasına yol açmaktadır (Geçtan, 2008).

Çocuklarda görülen davranış problemleri hem Türkiye’de hem de bazı ülkelerde liderler, eğitimciler ve aileler için kaygı kaynağı olmaktadır. Davranış problemleri çocukların psikolojik, fiziksel ve duyuşsal verilerinin işleme sırasında meydana gelen dengesizlikler sonucu içsel sıkıntılı davranışlarla kendini göstermesidir (Alisinanoğlu, Kesicioğlu, 2010). Gelişim sürecinde çocuk ve ergenler problemleri davranışlar gösterebilirler. Problem davranışlar uygun önlemler alınmadığında, çocuğun kişiliği ile karakterize olup bireyin yetişkinlik dönemlerinde yasal olarak ceza gerektirecek davranışlara, akademik yetersizliğe, sosyal çevre ile uyum sorunu ve sorunun büyümesine ve süreklileşmesine yol açabilmektedir (Rocha-Decker, 2004). Davranım bozukluğu tedavisi konusunda maliyetli bir rahatsızlıktır. Pek çok tedavi yöntemleri denenmiştir. Tedavilerden bir kısmı sonuç verirken pek azı etkili olmuştur. Ebeveyn eğitimleri en sağlıklı ve etkili tedavi yöntemlerindedir diyebiliriz (Krol, Morton, ve De-Bruyn, 2004).

Davranış sorunu gösteren çocuklar ile yapılan çalışmalarda problemi gösteren çocukların annelerinin, iletişim becerilerinin zayıf olduğu ve çocuklarına yaklaşırken sağlıksız ebeveyn tutumu sergiledikleri görülmüştür. Çocukların sosyal beceri edinmesinde, kendilerini kontrol etmelerini sağlamada, çocuğun rol model edinirken içselleştirmesinde anne ve çocuk arasındaki bağın kalitesinin etkili olduğu düşünülmektedir (Turan, 2004). Çocuklar anne ve babalarını örnek alarak onlarla özdeşleşirler, anne ve babalarının tutum ve davranışlarını model alarak özümserler (Aksoy, 2005).

Aile, insanın yaşamının sonuna kadar etkisini sürdürür. Aile çocuğun psikolojik gelişimini yön verip sosyal yaşantısına rehberlik eder. (Yavuzer, 1996). Sorgulayıcı, denetleyici, etiketleyici, katı ve aile üyelerine karşı otoriter olan davranış biçimleri aile içindeki çatışmaların çoğalmasına yol açmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2002). Anne babanın akılcı veya akılcı olmayan davranışları, çocuğun sağlıklı veya sağlıksız bir yetişkin olmasında etkilidir (Ellis, Moosley ve Wolfe, 1966).

Yapılan araştırmalar anne babaların akılcı olmayan inançları ile çocuk yetiştirme tarzları (Hauck, 1967), aile ortamı (Stimac, 1985), annebaba-çocuk arasındaki karşılıklı etkileşimin rolü (Kandır, 2000) aileden algılanan sosyal destek (Öksüz ve ark. 2011), çocuğun aşırı kaygılı ebeveynlerle yaşaması (Beautrais, Fergusson ve Shannon, 1982; Starko, 1991), çocuklarda gözlenen

problem davranışlar (Bağcı, 2013) arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca anne babaların fonksiyonel olmayan ilişki inançları arttıkça ergen çocuklarına yönelik çatışma çözme becerileri azalmakta, anne baba ve ergen arasındaki ilişki zarar görmektedir (Hamamcı, 2007).

Bütün bu araştırmalar dikkate alındığında annelerin hem kendilerine, hem ilişki yaşadıkları kişilere hem de ebeveynlik rollerine ilişkin akılcı olmayan inançlarının bazı olumsuz sonuçları olduğu görülmektedir. Akılcı düşünme becerileri zayıf olan annelerin kendilerine ilişkin duygu ve davranışları olumsuz olabilirken aynı zamanda çocuk yetiştirmeye yönelik olan ebeveynlik inançları ve bu inançların şekillendirdiği davranışları da olumsuz özellikler içerebilmektedir. Üstelik gelişim erken dönemleri çocuklar için pek çok kritik dönem içermekte, bu dönemlerde karşılaşılan olumsuz ebeveyn davranışları ergenlik ve yetişkinlik yıllarını da etkileyebilmektedir.

Erikson'un psikososyal gelişim kuramında söz ettiği ilkökul yıllarını kapsayan altı on bir yaşları arasında çevresinden destek gören çocuğun öz saygısı artmakta ve çocuk daha çok çalışmaya yönelmekteyken desteklenmeyen çocuk ise yaptıklarının değersiz olduğuna inanmaktadır. Yetersizlik duygusu yaşayan çocukta çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuramama ve uyum güçlüğü gibi sorunlar görülebilmektedir (Gökmen, 2004)

Ebeveynlerin aşırı otoriter ve yargılayıcı tutum sergilemesi bireyde paranoid bir kişiliğe (güvensiz, kuşkucu) yol açabilmektedir. Ödünleme savunma mekanizmasında kaynaklı davranışları sorunları da yaşanabilmektedir. Ebeveynlerin kendi eksiklerinden ya da edindikleri aşağılık duygusu sebebiyle başka bir alanda abartılı bir ödünleme çabasına girmesi ve çocuklarından da bunları beklemesi çocuğun özsaygını geliştirmesini engellemektedir, insanlara karşı güvensizliğin oluşmasına yol açmaktadır ve kendini yalnız hissetmesine neden olmaktadır (Geçtan, 2013). Baskıcı, kıstlayıcı bir ailede yetişen çocuklarda, genellikle asi ve başkaldıran davranışlara aşağılık duygusu eşlik edebilir. Bu ailelerde büyüyen çocukların otokontrolü düşüktür ve bu çocuklar daha çok başkalarının denetimlerine ihtiyaç duyarlar. (Yavuzer, 2013).

Anne ve babaların çocuğa karşı tutumları, tavırları, davranışları hem çocuğun gelişimini etkileyerek gelecekteki davranışlarına yön verir hem de sosyal çevrenin normlarına ve beklentilerine paralel, çevresiyle uyumlu bir insan olarak yetişip yetişmediğini belirler. (Demirkaynak, Aktaş ve Hasipek, 2006).

Çocuğuna tutarlı bir disiplin uygulayan aşırı koruyucu davranmadan şefkat ve sevgi ile yaklaşan çocuğun psikolojik ve fiziksel gereksinimlerini karşılayan girişimini destekleyen ebeveyn çocuğun sağlıklı kişilik gelişimi açısından en yararlı tutumu benimsemektedir. (Çağdaş, 2012;Özdemir vd. 2012). Bu ortamda yetişen çocukların özgüveni-özsaygısı gelişmiş, düşüncelerini özgürce ifade edebilen, gerekli riskleri alabilen, gelişime değişime açık, diğer insanlara saygılı ve orijinal fikirler üretme kapasitesine sahip bireyler olduklarını söyleyebiliriz (Kulaksızoğlu, 2008).

Çocuğun güzel ve yaralı bir şeyler başarabilme düşüncesi edinmesi, onun istekli ve başarılı olma duygusunu geliştirip bu yönde harekete geçmesini sağlar. Olumsuz düşünceler ve yetersiz olduğu duygusu ise değersizlik duygusunu geliştirmesine ve bunu destekleyecek davranışlara dönüşmesine neden olur (Erikson, 1968).

Aile yapılarında, rollerinde ve fonksiyonlarında meydana gelen değişimler literatürde yer alan çalışmaların temel ilgi alanını oluşturmakta ve ailenin karşılaştığı sorunların nasıl ortadan kaldırılacağı ile ilgilenmektedir (Çağan,2011). Aile eğitim programları sonunda ebeveynlerin çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda kendilerini daha bilgili, donanımlı ve yeterli hissettikleri, çocuklarının davranış problemlerine gerekli müdahalede bulunup kalıcı çözümler üretebildikleri görülmektedir (Bekman,2000). Çocuklarının kişilik gelişimini sosyal ve psikolojik yönden olumlu destekleyen akademik başarısına katkı sağlayan ebeveyn modeli gözlenmiştir (Temel, 2010).

Bu araştırmanın genel amacı ADDT' ye dayalı Aile Eğitim Programı'nın annelerin ebeveynlik davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında annelere uygulanan aile eğitim programının odak noktası annelerin ebeveyn rollerine ilişkin sahip oldukları akılcı olmayan inançların daha esnek ve akılcı inançlara dönüştürmektir. Böylelikle annelerin ebeveyn rollerinde gösterdikleri ve olumsuz ebeveyn davranışları olarak nitelendirilebilecek çocuğa yönelik şiddet, tutarsız disiplin uygulamaları, çocuk yetiştirirken gösterilen yetersiz destek gibi istenmeyen ebeveyn davranışlarının azaltılması amaçlanmaktadır.

Çalışmanın aynı zamanda ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na dahil olan annelerin çocuklarında algıladıkları davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemektir. Ebeveyn tutumları çocuklarda davranış sorunlarına yol açabilmektedir. Ebeveynlerin demokratik, otoriter, mükemmeliyetçi, ihmalcı, koruyucu veya reddedici tutumlarının çocuklar üzerinde çok farklı

etkileri olabilmektedir (Arı, 2005). Ebeveyn tutumlarının davranış sorunlarına etkisini incelediği çalışmada baskıcı ve disiplinli ebeveyn tutumu ile çocuklardaki davranış problemleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Engin, 2015). Bu noktada annelerin ebeveynlik rollerine ilişkin sahip oldukları akılcı olmayan inançların azaltılması, daha akılcı inançların öğretilmesi çocuklarında algıladıkları davranış problemlerinin azaltılmasında olumlu katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma, ADDT'ye dayalı bir aile eğitim programının etkililiğinin sınanmasını amaçlayan yarı deneysel çalışmadır. Araştırmada öntest, sontest ve deney-kontrol gruplu 2x2'lik split-pot, faktöryel (karışık) desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken nasıl davrandıklarını ve uyguladıkları tutumlarını ölçmek amacıyla Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği [AEDÖ], annelerin çocuklarında algıladıkları davranış problemlerini ölçmek amacıyla Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği [CADÖ] kullanılmıştır. Araştırmanın yapılacağı eğitim kurumunda okul yönetiminin izni ve eğitim-öğretim personelinin yardımı ile CADÖ ve AEDÖ ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri aracılığıyla annelere ulaştırılmıştır. Araştırmanın nedeni ve ölçeğin içeriği hakkında bilgi sunan bir metin de beraberinde gönderilmiştir. Annelerin doldurduğu veri araçları öğrencilerin aracılığıyla sınıf öğretmenleri tarafından toplanmıştır. Araştırmacıya teslim edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği: Frick (1991) tarafından geliştirilen Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanma çalışması Çekiç, Türk, Buğa ve Hamamcı (2018) tarafından yapılmıştır. Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği'nin orijinali ilköğretim kademesinde çocuğu olan anne-babalar ile geliştirilmiştir (Shelton, Frick, ve Wootton, 1996). Ölçek 6-18 yaş arası çocuklara ve 6-18 yaş yaş aralığında çocuk sahibi olan ebeveynlere yönelik iki farklı formu bulunmaktadır (Çekiç ve ark., 2018). Ölçek ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken nasıl davrandıklarını ve uyguladıkları tutumlarını ölçmektedir. Ölçek 35+7 maddeden oluşmakta ve ebeveyn davranışla-

rını 5 farklı alanda incelemektedir. (Frick, Christian ve Wootton,1999). Bunlar;

- Çocukla İlgilenme(Çİ)
- Olumlu Ebeveynlik (OE)
- Zayıf Ebeveyn Takibi (ZET)
- Tutarsız Disiplin (TD)
- Dayakla Cezalandırma (DC) alt boyutlarıdır.

Aynı zamanda AEDÖ' de DC alt boyutuna karşı ebeveynler tarafından bir önyargı oluşmasını engellemek için 7 madde daha ölçek uygulamalarında yer almaktadır. Bu maddeler bir alt boyut olarak puanlanmamaktadır (Shelton, Frick ve Woolton, 1996). Ölçekte (Frick, 1991):

- Olumlu ebeveyn davranışlarını; Çİ ve OE alt boyutları ile
- Olumsuz ebeveyn davranışlarını; ZET, TD ve DC alt boyutlar ile ölçülmektedir.

Bu araştırma kapsamında AEDÖ'nün toplam puana ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .70'tir. İç tutarlılık katsayısı 0 ile +1 arasında değer alır ve 1'e ne kadar yakınsa güvenilirliğin o oranda arttığı anlamını taşır (Can, 2014). AEDÖ'nün hem Türkçe' ye uyarlama çalışmasından elde edilen sonuçlar incelendiğinde hem de bu araştırma kapsamında elde edilen iç tutarlılık katsayısı göz önünde bulundurulduğunda, Ülkemizde yaşayan ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda olumlu ve olumsuz davranışlarını değerlendirebilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği: Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği çocuklarda görülen davranış problemlerini ölçmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Şener ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (Şener ve ark. 1998). Orijinal ölçekte (evrensel) ve Türkçe uyarlama çalışmasında (yerel) çocuklarındaki "davranım sorunu", "ataklık/hiperaktivite", "öğrenme sorunu", "kaygı" ve "psikosomatik" olarak adlandırılan davranışları ölçmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa ile değerlendirilen iç tutarlılığı .90 olarak hesaplanmıştır. "Öğrenme sorunu" alt ölçeği haricinde diğer alt ölçeklerin iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğu bildirilmiştir (Dereboy ve ark. 2006).

Araştırmacılar CADÖ için başlıca 3 kullanım alanı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar; çocuklarda rastlanılan problemleri belirlemek için bir test aracı, konulan tanuları desteklemek için yardımcı araç ve uygulanı-

lan tedavilerin sonuçlarının değerlendirilmesi için izlem aracı olmasıdır (Giannaris ve ark. 2001).

Toplam 48 maddeden oluşan Conners' Anababa derecelendirme ölçeği beş alt ölçekten oluşmaktadır (Dereboy, Senol, Sener, 2006). Bu alt ölçekler şunlardır:

- Davranım Sorunları
- Hiperaktivite
- Öğrenme sorunları
- Kaygı
- Psikosomatik

CADÖ 4'lü likert tipi bir veri toplama aracıdır. 4 yanıt seçeneği vardır. Hiç Yok (hiçbir zaman doğru değil, çok ender), 0 puan; biraz (bazen doğru), 1 puan; oldukça fazla (sık sık, oldukça doğru), 2 puan; çok (çok sık doğru), 3 puan. Ölçek puanlanırken her bir madde 0-3 arasında değişen değer alır. Yüksek puan, çocuğun CADÖ'de belirtilen problem davranışa o kadar çok sahip olduğunu gösterir. Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeğinden elde edilecek en düşük puan 0; en yüksek puan ise 144'tür.

Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Çalışmaya dâhil olacak anneleri belirlemek için Gaziantep'te çocukları devlet ilkokuluna devam eden 351 anneye uygulanan CADÖ'nün toplam puanları dikkate alınmıştır. Uygulanan ölçekler sonunda grubun (n=351) elde ettiği puanın aritmetik ortalamasının (= 72,70) bir tam standart sapma üzerinde (Ss=13,79) puan alan 55 anne ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde detayları verilen eğitim programına katılmak için istekli, herhangi bir patolojik problem olmayan ya da halihazırda ilaç veya psikoterapi gibi psikolojik bir tedavi almayan, karar verilen ortak gün ve saatte eğitim programına katılabilen 14 anne deney grubunda yer almıştır. CADÖ'nün aritmetik ortalamasının bir tam standart sapma üzerinde puan alan fakat eğitime dâhil olamayan sınıfta ölçümlerine katılmayı kabul eden ve dışarıda bırakılma kriterlerini taşımayan 14 anne de kontrol grubuna dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki annelerin AEDÖ ve CADÖ testinden aldıkları öntest puanlarının parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi parametrik testlerin temel varsayımlarından biridir. Bu varsayımın karşılanıp karşılanmadığını test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının Connors' Anababa Derecelendirme Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarda elde edilen Shapiro-Wilks değerleri ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarının Connors' Anababa Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen ön-test puanlarına ilişkin normallik testleri

Ölçek	Grup	\bar{X}	Ss	Medyan	Shapiro Wilks	Çarpıklık	Basıklık
Connors'	Deney	94,21	8,77	90,5	,005	1,445	1,295
	Kontrol	95,43	7,32	94,5	,114	1,283	2,007

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunun ön-test puanına ilişkin Shapiro Wilks değeri .05'ten küçüktür ve çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmadığı; deney grubunun normalden daha basık ve çarpık olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön-testlerine ilişkin Shapiro Wilks değerine bakıldığında ise .05'ten büyük olduğu fakat basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmadığı, normalden daha basık ve çarpık olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının Alabama Ölçeğinden elde edilen ön-test puanlarına ilişkin normallik testleri

Ölçek	Grup	\bar{X}	Ss	Medyan	Shapiro Wilks	Çarpıklık	Basıklık
Alabama	Deney	37,86	3,37	39	,139	-,573	-,768
İLGİ	Kontrol	35,5	5,93	36,5	,040	-1,257	1,147
Alabama	Deney	25,07	3,75	26,5	,174	-1,085	1,217
OE	Kontrol	23,64	5,36	25	,097	-1,264	2,058
Alabama	Deney	17,93	4,87	17	,735	,497	,081
ZET	Kontrol	20,71	5,54	20	,646	-,018	-,977
Alabama	Deney	16,57	2,28	16,5	,554	,074	-,074
TD	Kontrol	15	4,62	16,5	,030	-1,029	,135
Alabama	Deney	7,14	1,23	7	,052	-1,177	2,309
DC	Kontrol	6,29	1,54	7	,199	-,412	,329

İLGİ: Çocukla İlgilenme, OE: Olumlu Ebeveynlik, ZET: Zayıf Ebeveyn Takibi, TD:Tutarsız Disiplin, DC: Dayakla Cezalandırma

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun Alabama Ölçeğinin tüm alt boyutlarda elde ettikleri ön-test puanlarına ilişkin Shapiro Wilks değerleri .05'ten büyüktür fakat OE ve Dayak alt boyutlarında basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında yer almamaktadır. Kontrol grubunun Alabama Ölçeği ilgilenme ve tutarsız alt boyutlarında elde ettikleri ön-test puanlarına ilişkin Shapiro Wilks değerleri .05'ten küçüktür dolayısıyla normal bir dağılım göstermediği söylenebilir. Yine sosyal bilimlerdeki deneysel ve yarı deneysel çalışmalarda çalışma gruplarından her birindeki denek sayısı 15'ten az olması durumunda parametrik olmayan testlerin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son-testlerden aldıkları puan ortalamalarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için iki farklı grubun ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılan ilişkisiz (Bağımsız) örneklem için t-testinin non-parametrik karşılığı olan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde önce deney ve kontrol gruplarının her iki ölçme araçlarından elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol grupları puan ortalamaları arasında işlem öncesinde anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi incelenmiş, grupların kendi içlerindeki değişimin anlamlı olup olmadığını incelemek için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney grubunda yer alan katılımcıların Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği'nin ön-test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması 94,21 (Ss: 8,77); son-test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması 77,64 (Ss: 11,48) olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği'nin ön-test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması 95,43 (Ss: 7,32); son-test ölçümünden aldıkları kaygı puanlarının ortalaması 90,64 (Ss: 16,25) olarak ölçülmüştür.

Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarının Conners' ölçeğinden almış oldukları ön-test, son-test ölçümlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Ölçek	Ön-test			Son-test		
	n	X̄	Ss	n	X̄	Ss
Conners'						
Deney	14	94,21	8,77	14	77,64	11,48
Kontrol	14	95,43	7,32	14	90,64	16,25
Conners'-DS						
Deney	14	20,14	4,47	14	17,07	2,70
Kontrol	14	21,71	5,11	14	23,14	6,44
Conners'-DEH						
Deney	14	10,71	2,09	14	8,71	2,23
Kontrol	14	10,43	2,21	14	10,57	1,87
Conners'-ÖS						
Deney	14	11,57	3,13	14	10,07	2,23
Kontrol	14	11,29	2,92	14	10,14	2,57
Conners'-Kaygı						
Deney	14	19,57	3,32	14	14,93	3,32
Kontrol	14	18,36	2,92	14	16,71	2,40
Conners'-PS						
Deney	14	8,21	2,55	14	7,14	2,41
Kontrol	14	9,07	3,77	14	7,43	2,56

DS: Davranım Sorunları, DEH : Dikkat Eksikliği Hiperaktivite, ÖS: Öğrenme Sorunları, Kaygı: Kaygı Sorunları, PS: Psikosomatik Sorunlar

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının Alabama Ölçeği'nden almış oldukları ön-test, son-test ölçümlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Ölçek	Ön-test			Son-test		
	n	X̄	Ss	n	X̄	Ss
Alabama-İLGİ						
Deney	14	37,86	3,37	14	38,92	4,80
Kontrol	14	35,50	5,93	14	33,29	7,10
Alabama-OE						
Deney	14	25,07	3,75	14	26,57	3,03
Kontrol	14	23,64	5,36	14	22,43	6,62
Alabama-ZET						
Deney	14	17,93	4,87	14	15,64	5,21
Kontrol	14	20,71	5,54	14	21,14	4,96
Alabama-TD						
Deney	14	16,57	2,28	14	15	3,31
Kontrol	14	15	4,62	14	14,93	4,20
Alabama-DC						
Deney	14	7,14	1,23	14	5,71	1,98
Kontrol	14	6,29	1,54	14	6,43	2,24

Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği'nin İlgilenme alt boyutuna bakıldığında deney grubunda yer alan katılımcıların son-test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması (38,92) ön-test ölçümünden aldıkları puanların

ortalamasına (37,86) göre yükselirken kontrol grubunda yer alan katılımcıların İlgilenme alt boyutunun son-test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması (33,29) ön-test ölçümünden aldıkları puanların ortalamasına (35,5) göre düşüş göstermiştir.

Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği'nin Olumlu Ebeveynlik alt boyutuna bakıldığında deney grubunda yer alan katılımcıların son-test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması (26,57) ön test ölçümünden aldıkları puanların ortalamasına (25,07) göre yükselirken kontrol grubunda yer alan katılımcıların Olumlu Ebeveynlik alt boyutunun son-test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması (22,43) ön-test ölçümünden aldıkları puanların ortalamasına (23,64) göre düşüş göstermiştir.

Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği'nin Zayıf Ebeveynlik alt boyutuna bakıldığında deney grubunda yer alan katılımcıların son-test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması (15,64) ön test ölçümünden aldıkları puanların ortalamasına (17,93) göre düşerken kontrol grubunda yer alan katılımcıların Zayıf Ebeveynlik alt boyutunun son-test ölçümünden aldıkları puanların ortalamasına (21,14) ön test ölçümünden aldıkları puanların ortalamasına (20,71) göre yükselmiştir.

Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği'nin Tutarsız Disiplin alt boyutuna bakıldığında deney grubunda yer alan katılımcıların son-test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması (15) ön test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması (16,57) göre düşüş gösterirken kontrol grubunda yer alan katılımcıların Tutarsız Disiplin alt boyutunun son-test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması (14,93) ön test ölçümünden aldıkları puanların ortalamasına (15) göre yükselmiştir.

Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği'nin Dayak alt boyutuna bakıldığında deney grubunda yer alan katılımcıların son-test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması (5,71) ön test ölçümünden aldıkları puanların ortalamasına (7,14) göre düşüş göstermiştir. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların Dayak alt boyutunun son-test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması (6,43) ön test ölçümünden aldıkları puanların ortalamasına (6,29) göre düşüş göstermiştir.

Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının Conners' Anababa Ölçeğinin ön-test ve son-test ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Conners'	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön-test	Deney	14	13,21	185	80	0,406
	Kontrol	14	15,79	221		
Son-test	Deney	14	11	154	49	0,024
	Kontrol	14	18	252		
Conners'-DS						
Ön-test	Deney	14	13,18	184,5	79,5	0,393
	Kontrol	14	15,82	221,5		
Son-test	Deney	14	10,54	147,5	42,5	0,010
	Kontrol	14	18,46	258,5		
Conners'-DEH						
Ön-test	Deney	14	14,89	208,5	92,5	0,798
	Kontrol	14	14,11	197,5		
Son-test	Deney	14	11,29	158	53	0,037
	Kontrol	14	17,71	248		
Conners'-ÖS						
Ön-test	Deney	14	14,79	207	94	0,853
	Kontrol	14	14,21	199		
Son-test	Deney	14	14,36	201	96	0,926
	Kontrol	14	14,64	205		
Conners'-Kaygı						
Ön-test	Deney	14	15,71	220	81	0,432
	Kontrol	14	13,29	186		
Son-test	Deney	14	12,07	169	64	0,115
	Kontrol	14	16,93	237		
Conners'-PS						
Ön-test	Deney	14	13,79	193	88	0,642
	Kontrol	14	15,21	213		
Son-test	Deney	14	14,14	198	93	0,814
	Kontrol	14	14,86	208		

p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeğinin toplam ön-test puan ortalamaları [$U_{(28)}= 80$, $p> 0,05$] arasında anlamlı bir fark bulunmazken toplam son-test puan ortalamaları [$U_{(28)}= 49$, $p< 0,05$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeğinin DB alt boyutunun [$U_{(28)}= 79,5$, $p> 0,05$], DE alt boyutunun [$U_{(28)}= 92,5$, $p> 0,05$], ÖG alt boyutunun [$U_{(28)}= 94$, $p> 0,05$], kaygı alt boyutunun [$U_{(28)}= 81$, $p> 0,05$] ve PS alt boyutunun [$U_{(28)}= 88$, $p> 0,05$] ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öte yandan deney ve kontrol gruplarının Connors' Anababa Derecelendirme Ölçeğinin DB alt boyutunun [$U_{(28)}= 42,5$, $p < 0,05$] ve DE alt boyutunun [$U_{(28)}= 53$, $p < 0,05$] son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülürken; ÖG alt boyutunun [$U_{(28)}= 96$, $p > 0,05$], kaygı alt boyutunun [$U_{(28)}= 64$, $p > 0,05$] ve PS alt boyutunun [$U_{(28)}= 93$, $p > 0,05$] son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının Alabama Ölçeğinin ön-test ve son-test ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Alabama-İLGİ	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön-test	Deney	14	16,04	224,5	76,5	0,318
	Kontrol	14	12,96	181,5		
Son-test	Deney	14	17,86	250	51	0,030
	Kontrol	14	11,14	156		
Alabama-OE						
Ön-test	Deney	14	15,64	219	82	0,458
	Kontrol	14	13,36	187		
Son-test	Deney	14	16,5	231	70	0,195
	Kontrol	14	12,5	175		
Alabama-ZET						
Ön-test	Deney	14	12,46	174,5	69,5	0,189
	Kontrol	14	16,54	231,5		
Son-test	Deney	14	10,32	144,5	39,5	0,007
	Kontrol	14	18,68	261,5		
Alabama-TD						
Ön-test	Deney	14	15,18	212,5	88,5	0,660
	Kontrol	14	13,82	193,5		
Son-test	Deney	14	14,46	202,5	97,5	0,982
	Kontrol	14	14,54	203,5		
Alabama-DC						
Ön-test	Deney	14	17	238	63	0,095
	Kontrol	14	12	168		
Son-test	Deney	14	13,32	186,5	81,5	0,436
	Kontrol	14	15,68	219,5		

$p < 0,05$

Tablo 6. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Alabama Ölçeği'nin ön test sonuçlarında ilgilenme alt boyutunun [$U_{(28)}= 76,5$, $p > 0,05$], OE alt boyutunun [$U_{(28)}= 82$, $p > 0,05$], ZE alt boyutunun [$U_{(28)}= 69,5$, $p > 0,05$], tutarsız disiplin alt boyutunun [$U_{(28)}= 88,5$, $p > 0,05$] ve dayak alt boyutunun [$U_{(28)}= 63$, $p > 0,05$] ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öte yandan deney ve kontrol gruplarının Alabama Ölçeği'nin son test sonuçlarında ilgilenme alt boyutunun [$U_{(28)}= 51, p< 0,05$] ve ZE alt boyutunun [$U_{(28)}= 39,5, p< 0,05$] son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülürken; OE alt boyutunun [$U_{(28)}= 70, p> 0,05$], tutarsız disiplin alt boyutunun [$U_{(28)}= 97,5, p> 0,05$] ve dayak alt boyutunun [$U_{(28)}= 81,5, p> 0,05$] son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Deney grubunun Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği'nin ön-test ve son-test ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Ölçek	Karşılaştırılan Puanlar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Conners' Toplam Puan	Ön-test	7,64	84	-2,691	0,007
	Son-test	3,5	7		
Conners'-DS	Ön-test	7	63	-1,891	0,059
	Son-test	5	15		
Conners'-DEH	Ön-test	7,39	66,5	-2,170	0,030
	Son-test	3,83	11,5		
Conners'-ÖS	Ön-test	8,10	81	-1,801	0,072
	Son-test	6	24		
Conners'-Kaygı	Ön-test	8,82	97	-2,798	0,005
	Son-test	2,67	8		
Conners'-PS	Ön-test	5,63	45	-1,812	0,070
	Son-test	5	10		

$p< 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde deney grubunun Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği'nin ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları ($z= -2,691, p< 0,05$), DE alt boyutu puan ortalamaları ($z= -2,170, p< 0,05$) ve Kaygı alt boyutu puan ortalamaları ($z= -2,798, p< 0,05$) arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenirken; ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri DB alt boyutunun ($z= -1,891, p> 0,05$) puan ortalamaları, ÖG alt boyutunun puan ortalamaları ($z= -1,801, p> 0,05$) ve PS alt boyutunun ($z= -1,812, p> 0,05$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 8. Deney grubunun Alabama Ölçeği'nin ön-test-son-test ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Ölçek	Karşılaştırılan Puanlar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Alabama-İLGİ	Ön-test	6,67	20	-1,165	0,244
	Son-test	5,75	46		
Alabama-OE	Ön-test	4,63	18,5	-1,633	0,103
	Son-test	7,44	59,5		
Alabama-ZET	Ön-test	8,7	87	-2,173	0,030
	Son-test	4,5	18		
Alabama-TD	Ön-test	8,5	76,5	-1,518	0,129
	Son-test	5,7	28,5		
Alabama-DC	Ön-test	6,44	58	-2,288	0,022
	Son-test	4	8		

p< 0,05

Tablo 8 incelendiğinde deney grubunun Alabama Ölçeği'nin ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri ZE alt boyutu puan ortalamaları (z= -2,173, p< 0,05) ve Dayak alt boyutu puan ortalamaları (z= -2,288, p< 0,05) arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenirken; ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri İlgilenme alt boyutunun (z= -1,165, p>0,05) puan ortalamaları, OE alt boyutunun puan ortalamaları (z= -1,633, p>0,05) ve Tutarsız Disilin alt boyutunun (z= -1,518, p>0,05) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Kontrol grubunun Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği'nin ön-test-son-test ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Ölçek	Karşılaştırılan Puanlar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Conners' Toplam Puan	Ön-test	8,38	67	-0,912	0,362
	Son-test	6,33	38		
Conners'-DS	Ön-test	5,5	33	-0,876	0,381
	Son-test	8,29	58		
Conners'-DEH	Ön-test	7,20	36	-0,239	0,811
	Son-test	6	42		
Conners'-ÖS	Ön-test	9,06	72,5	-1,261	0,207
	Son-test	5,42	32,5		
Conners'-Kaygı	Ön-test	6,33	38	-1,077	0,282
	Son-test	4,25	17		
Conners'-PS	Ön-test	8,11	73	-1,931	0,053
	Son-test	4,5	18		

p< 0,05

Tablo 9 incelendiğinde kontrol grubunun Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği'nin ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları ($z = -0,912$, $p > 0,05$), DB alt boyutunun ($z = -0,876$, $p > 0,05$) puan ortalamaları, DE alt boyutunun ($z = -0,239$, $p > 0,05$) puan ortalamaları, ÖG alt boyutunun ($z = -1,261$, $p > 0,05$) puan ortalamaları, Kaygı alt boyutunun ($z = -1,077$, $p > 0,05$) puan ortalamaları ve PS alt boyutunun ($z = -1,931$, $p > 0,05$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 10. Kontrol grubunun Alabama Ölçeği'nin ön-test-son-test ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Ölçek	Karşılaştırılan Puanlar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Alabama-İLGİ	Ön-test	8,75	70	-1,103	0,270
	Son-test	5,83	35		
Alabama-OE	Ön-test	7,93	55,5	-0,701	0,483
	Son-test	5,92	35,5		
Alabama-ZET	Ön-test	6,14	43	-0,175	0,861
	Son-test	8	48		
Alabama-TD	Ön-test	6,83	41	-0,316	0,752
	Son-test	7,14	50		
Alabama-DC	Ön-test	6,40	32	-0,090	0,928
	Son-test	5,67	34		

$p < 0,05$

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubunun Alabama Ölçeği'nin ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri İlgilenme alt boyutunun ($z = -1,103$, $p > 0,05$) puan ortalamaları, OE alt boyutunun ($z = -0,701$, $p > 0,05$) puan ortalamaları, ZE alt boyutunun ($z = -0,175$, $p > 0,05$) puan ortalamaları, Tutarsız alt boyutunun ($z = -0,316$, $p > 0,05$) puan ortalamaları ve Dayak alt boyutunun ($z = -0,090$, $p > 0,05$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çocukların Davranış Problemlerine İlişkin Bulguların Sonuç ve Tartışması

Bu araştırmanın amacı ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'nın çocuklarda algılanan davranış problemleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlar, aile eğitim programına katılan annelerin çocuklarında bu eğitim programına katılmayan annelerin çocuklarına göre annelerin çocukları için algıladıkları davranış problemlerinde azalma olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmada uygulanan eğitim programı ağırlıklı olarak

akılcı olmayan inançlar üzerine odaklanmıştır. Akılcı olmayan düşüncelerinin azaltılması ile annelerin çocuklarında algıladıkları davranış problemleri üzerinde de etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim yapılan çalışmalarda annelerin sahip oldukları akılcı olmayan inançların çocuk yetiştirme tutumlarını etkilediği, akılcı düşünme becerileri ile birlikte anne babaların rahatladıkları, stres düzeylerinin azaldığı gözlenmekte ve daha etkili anne babalık becerileri sergilemektedirler (Grusec ve Davidov, 2007). Anne babalar akılcı disiplin yöntemleri ile çocukların gelişimlerini desteklemektedirler (Joyce, 1995).

Araştırma bulguları ADDT'ye dayalı Aile Eğitim programı annelerin genel olarak çocuklarında algıladıkları davranış problemleri düzeylerinin düşürülmesinde etkili olduğunu göstermektedir. CADÖ alt boyutları açısından değerlendirildiğinde, Davranım Sorunları ve DEHB alt boyutlarında annelerin çocuklarının davranışlarını deneysel işlem öncesine göre problem olarak algılamalarında anlamlı derecede azalma gözlenirken, Öğrenme Sorunları, Kaygılı Davranışlar ve Psikosomatik Davranışlar alt boyutları açısından annelerin çocuklarının davranışlarına ilişkin değerlendirmelerinde işlem öncesine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Davranım Sorunları ve DEHB alt boyutlarında yer alan maddelerin ifade ettiği bazı durumlar "Yerinde rahat duramaz, kıpır kıpırdır.", "Zarar vericidir (eşyalar)." Annelerin akılcı olmayan inançlarından kaynaklanan çocuğa yönelik gerçekçi olmayan beklentiler ve mükemmeliyetçi tutumlarından dolayı yanlış değerlendirilmiş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim annelerin çocuklarının davranışlarına verdikleri duygusal ve davranışsal tepkiler büyük oranda düşüncelerinden etkilenmektedir (David, Oana ve Joyce, 2011). Araştırmaya katılan annelerin hem düşüncelerinin değişmesi ile daha akılcı düşünme becerileri kazanmaları hem de çocuklarının normal gelişim dönemi özelliklerinden kaynaklanan davranışlarını öğrenmeleri sonucunda döneme özgü bazı davranışları yaramazlık ya da problem olarak görmek yerine, çocuğun doğasından kaynaklandığını sadece kendi çocuklarının değil, araştırmaya katılan diğer annelerin çocuklarının da benzer davranışlar sergilediklerini görmelerinin bu değişimde etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrenme Sorunları, Kaygılı Davranışlar ve Psikosomatik Davranışlar alt boyutları açısından annelerin değerlendirmelerinde herhangi bir değişiklik olmaması bu alt boyutlarda yer alan maddelerin daha klinik özellikler içermeleri "Yeme sorunları vardır(iştahı yoktur iki lokma arasında sofradan

kalkar dolaşır.” veya yorumla imkanı tanımayan daha somut davranış problemlerini “Yaşlıtlarına göre konuşması farklıdır. (ör.bebeksi, kekeleme, anlaşılması güç).” ifade etmesinden kaynaklanabilir. Ayrıca eğitim ortamında müdahaleler gerektiren “Öğrenme Sorunları” , klinik müdahaleler gerektiren “Kaygılı Davranışlar ve Psikosomatik Davranışlar” alt boyutlarına ilişkin annelerin değerlendirmelerinin sadece annelerin akılcı olmayan inançlarına müdahale edildiği için değişmemiş olması da muhtemeldir. Çünkü çocukluk çağı davranış problemlerinin annelerin dışında etkileşimde olduğu bütün süreç ve elemanların başta diğer ebeveyn olan baba, diğer aile üyeleri, akrabalar, iklim ve kültür gibi çevresel faktörler tarafından da etkilendiği bilinmektedir (Apter, 1982).

Ayrıca eğitim programının hem veri toplama aşamasında hem de uygulama sırasında babalar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmanın hafta içi mesai saatlerinde yapılması, babaların bu saatlerde çalışıyor olması, uygulama yapılacak bölgede annelerin babalara göre çocuğun bakımı yetiştirilmesi konusunda daha fazla sorumluluk alması gibi zorunlu sebeplerden babalar çalışmaya alınmamıştır. Uygulamaya anneler tek ebeveyn olarak katılmışlardır. Ebeveynlerden sadece biri ile sınırlı kalması, çalışmanın etkililiğini sınırlandırmış olabilir. Uygulama esnasında öğrenilenlerin tam ve etkili bir şekilde diğer ebeveynle paylaşıldığı ve ebeveyn olarak davranışlarında olumlu değişikliğe yol açtığı aile ortamında uygulanmasında herhangi bir sıkıntı yaşanmadığı fakat etkinliğinin artması adına anneler çalışmaya diğer ebeveynin katılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırma kapsamında uygulanan ADDT'ye dayalı Aile Eğitim programı ağırlıklı olarak annelerin beveynlik rollerine ilişkin düşüncelerini fark ettirmeye ve böylece ebeveynliğe ilişkin davranışlarını değiştirmeye yöneliktir. Programa katılan anneler oturum sonlarında araştırmacıya çocuklarının akademik başarılarını arttırmaya yönelik ve yemek yeme alışkanlıkları gibi konularda daha somut neler yapılabileceklerine dair sorular sorarak çocukları ile yaşadıkları çatışmaları en kısa yoldan çözmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu durum ADDT'ye dayalı Eğitim Programı'nın anne babaların problem odaklı beklentilerine yanıt vermede yetersiz kaldığı söylenebilir. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim programı daha çok anne babaların akılcı olmayan inançlarını fark etmeleri ve bu inançların daha işlevsel inançlarla değiştirilmesi üzerine odaklanmıştır. 7 haftalık programda sadece 1 hafta

anne babaların başta çocukları olmak üzere diğer kişilerle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yönelik iletişim becerileri eğitimi verilmiştir.

Ebeveynlik Davranışlarına İlişkin Bulguların Sonuç ve Tartışması

Bu çalışma ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programının annelerin ebeveynlik davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında annelere uygulanan aile eğitim programının odak noktası annelerin akılcı olmayan inançlarından kaynaklanan ebeveyn rollerine ilişkin gösterdikleri tutum ve davranışları daha esnek ve akılcı inançlara dönüştürmektir. Böylelikle annelerin ebeveyn rollerinde gösterdikleri ve olumsuz ebeveyn davranışları olarak nitelendirilebilecek çocuğa yönelik şiddet, tutarsız disiplin uygulamaları, çocuk yetiştirirken gösterilen yetersiz destek gibi istenmeyen ebeveyn davranışlarının azaltılması çocukla ilgilenme ve olumlu ebeveynlik davranışlarının artması amaçlanmaktadır.

ADDT'ye dayalı Aile Eğitime Programı'nın annelerin çocuk yetiştirmeye ilişkin tutum, davranış ve uygulamaları üzerindeki kısa süreli etkilerini ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlar, aile eğitimine katılan annelerin akılcı olmayan inançlarından kaynaklanan çocukla ilgilenme ve olumlu ebeveynlik davranışlarının arttığı, yetersiz gözetim, tutarsız disiplin ve dayakla cezalandırma davranışlarının azaldığı görülmektedir.

Uygulama sonunda eğitim programına katılan annelerin işlem öncesine göre çocuklarında algıladıkları davranış problemlerin azaldığı, kendi ebeveynlik rollerine ilişkin olumlu tutum ve davranışların arttığı olumsuz tutum ve davranışların azaldığı görülmektedir.

Çekiç tarafından geliştirilen ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'nın akılcı olmayan inançların azaltılmasında etkili olmasının nedeni programın ağırlıklı düşüncelerin belirlenmesi ve değiştirilmesi üzerine temellendirilmesinden ve bu konulara ilişkin oturum sayılarının fazla olmasından kaynaklandığı düşünülebilir (Çekiç, 2015).

ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'nın annelerin akılcı olmayan inançlarının azaltılmasında etkili olması, anneler ile çocukların ilişkilerine de olumlu katkı sağlayabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmaya sadece anneler katılmıştır. Aile sistemi içerisinde yaşayan çocukların ve annelerin davranışları incelemek ve değiştirmek siteme bir bütün

olarak müdahale etmeyi gerektirmektedir. Bu çalışmaya sadece annelerin katılması işlemin etkililiğini belirleyen önemli bir sınırlılıktır.

Anne-babalara yönelik hazırlanan Akılcı Duygusal Eğitim programı Gaziantep ili merkez ilçesi olan Şehitkâmil sınırlarında ilkokulda çocuğu olan anneler üzerinde geliştirilmiştir. Bu nedenle elde edilen bulgular ancak benzer özellikler gösteren annelerle sınırlıdır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği ve Conners' Ana-baba Derecelendirme Ölçeğinin ölçebildiği nitelikler ile sınırlıdır.

Araştırmaya ilkokul 2. 3. ve 4. Sınıfta çocuğu olan anneler katılmıştır. Okula yeni başlayan çocuklar için okul sistemi çok yabancıdır ve bazı uyum sorunları yaşabilmektedirler. Dolayısıyla annelerin yaşadıkları güncel kaygılardan kaynaklı ölçek maddelerine sağlıklı cevap vermeme ihtimalleri dolayısıyla araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Bu çalışmada öntest ve sontest uygulanmıştır. Zamansal gelişimi, uygulamayı uzun süreli etkililiği ya da değişimini takip edebilmek için izleme testi yapılamamıştır.

Araştırma kapsamında uygulanan Psikoeğitim programında öğrenilenlerin davranışa dönüştürülmesi ve diğer aile üyelerinin de sürece katılmaları için ev ödevleri verilmiştir. Anneler zaman zaman ev ödevleri aksamış, verilen şekilde yapmamışlardır. Bu Psikoeğitim programının programın tam olarak uygulanmasını engellemiştir.

Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde anne babalara yönelik düzenlenecek eğitim çalışmalarına ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir.

Uygulayıcılar için öneriler

1. İlkokulda çocukları olan anne ve babalara yönelik olarak geliştirilen ADDT' ye dayalı Aile Eğitim Programı kullanılmıştır. Program geliştirilip diğer yaş grubu ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların anne babalarına yönelik olarak yeniden düzenlenip uygulanabilir.
2. Annelere verilecek eğitim sadece Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında değil, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Be-

lediyeler gibi bazı kurumlar tarafından desteklenebilir anne-çocuk sağlığı merkezlerinde, kulüplerde, halk eğitim merkezlerinde, aile yaşam merkezlerinde, sosyal tesislerde vb. yerlerde de verilebilir.

3. Ailelere ihtiyaç analizi yapılarak anne babaların en çok ihtiyaç duydukları konuları içeren eğitim programı hazırlanıp uygulanabilir.
4. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'nın etkililiğini arttırmak için anne ve babaların çift olarak programa katılmaları sağlanabilir. Böylece eğitim programına katılacak olan ebeveynler, eğitim boyunca öğrendiklerini uygulamada yalnız kalmayacak ve diğer ebeveynin ihtimal direnci ile karşılaşmayabilir.
5. Anne ve babalar okullarda gerçekleştirilen eğitimlere sıklıkla devamsızlık yaptıkları bilinmektedir. Ayrıca okullarda görev yapan psikolojik danışmanların sayısı yetersiz, iş yükleri fazladır. Üniversite, özel resmi kuruluşlar ve medya ile işbirliği yapılarak anne baba çocuk eğitimine yönelik TV ve internet üzerinden online eğitim modelleri hazırlanabilir. Daha çok anne babaya ulaşmasını sağlayabilir ve okullarda çalışan psikolojik danışmanların da iş yükleri de hafifleyebilir.
6. İlkokula devam edip psikosomatik belirtiler gösteren öğrenci ve velilerine yönelik olarak daha spesifik eğitim programları hazırlanıp uygulanabilir.

Araştırmacılar için öneriler

1. 7-18 yaş çocuklarının akılcı olmayan inançlarından kaynaklı davranış problemleri incelenebilir. Grup rehberliği çerçevesinde ADDT'ye dayalı öğrenci eğitim programı geliştirilebilir.
2. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'nın etkililiği diğer yaklaşımlara dayalı olarak geliştirilecek aile eğitim programları ile karşılaştırılabilir.
3. ADDT'ye dayalı geliştirilmiş olan Aile Eğitim Programı'nın etkililiği akılcı olmayan inançları yüksek olan ve bu konuda bir ruh sağlığı uzmanına başvuran anne ve babalar üzerinde sınanabilir.
4. Araştırma süresinde araştırmacının gözlemleri de araştırmaya katılan annelerin uygulanan eğitimden memnun oldukları, haftada bir de olsa evden uzaklaşmanın ve diğer anneler ile bir arada olmanın kendilerine iyi geldiğini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca eğitime katılmak anneler tarafından kendilerine zaman ayırdıklarını bu da anne babaların kendilerini daha özgür ve daha az kısıtlanmış hissetmelerine yol açtığı söylenebilir.

EXTENDED ABSTRACT

The Effect Of Family Education Programme On Mothers' Parenting Behaviors And Behaviour Problems Of Their Children

*

Ali Çekiç - Çiğdem Altuntaş
Gaziantep University

Urbanization process began with the industrial revolution, the participation of women in the labor force and shrinking family structures with urban life and the world as well as in institutions in Turkey has led to families in time of serious change. These changes in the structure of the family have brought some problems. It has made it difficult for parents to access informal channels where they can get support for family and child education (Hareven, 1982; cited in: Staton et al. 1991). Therefore, traditional support channels are changing, and families may need education programs that will support them and contribute to raising children (Kılıç, 2010).

Children and teenagers may show problematic behaviors during the development process. Problem behaviors are characterized by the personality of the child when appropriate precautions are not taken, and can lead to behaviors that require legal punishment in adulthood, academic inadequacy, problem of adaptation to the social environment, and the growth and continuity of the problem (Rocha-Decker, 2004).

In studies conducted with children who were thought to have behavioral problems, it was observed that the mothers of children who showed the problem had poor communication skills and displayed unhealthy parental attitude when approaching their children. It is thought that the quality of the bond between mother and child is effective in children to acquire social skills, to enable them to control themselves, to internalize the child while acquiring a role model (Turan, 2004).

The irrational beliefs of mothers about both themselves, the people they have relationships with and their parenting roles can have some negative consequences. While mothers with poor rational thinking skills may have negative feelings and behaviors about themselves, parenting beliefs and behaviors shaped by these beliefs may also contain negative features. More-

over, the early stages of development include many critical periods for children, and negative parental behaviors encountered during these periods may also affect adolescence and adulthood.

At the end of family education programs, it is seen that parents feel themselves more knowledgeable, equipped and competent about child education and development, and they can intervene and produce permanent solutions to their children's behavioral problems. It has been observed that the parent model contributes to their children's academic success that supports their children's personality development in social and psychological aspects positively (Temel, 2010).

The aim of this research is to examine the effect of the Family Education Program based on REBT on the parenting behavior of mothers. In addition, within the scope of the research, the effect of the family education program on the behavioral problems perceived by mothers in their children will be examined.

Alabama Parental Behavior Scale and Conners' Parent Rating Scale (CPRS) were applied to 351 mothers whose children were attending public primary school in Gaziantep to determine the mothers to be included in the study. Informing the experimental and control groups, only the total scores of CPRS were taken into account. At the end of the applied scales, interviews were conducted with 55 mothers who scored one full standard deviation ($Sd = 13.79$) above the arithmetic mean ($= 72.70$) of the scores obtained by the group ($n = 351$). As a result of the interviews, 14 mothers who were willing to participate in the training program, who did not have any pathological problems or did not receive any psychological treatment, and who could participate in the training program on the common day and time were included in the experimental group. 14 mothers who scored one full standard deviation above the arithmetic mean of CAD but accepted to participate in the posttest measurements who were not included in the education were also included in the control group. Following the pretest measurements, the Rational Emotional Family Education Program, developed by Çekiç (2015), which consists of 7 sessions, was applied to the mothers in the experimental group, aimed at alleviating the irrational perfect-complete thoughts and expectations about parenting, and bringing healthier and more effective thoughts. Posttest measurements were carried out with the

experimental group 1 week after the end of the applications. In the analysis of the obtained data, 2x2 way variance analysis technique was used.

In result of analysis, compared to mothers who did not attend the parent education program, decrease in behaviors perceived as problem by mothers who attended the program were exhibited. The education program applied in this study have mainly focused on non-rational beliefs. It can be interpreted that it is also effective on behavioral problems in children perceived by their mothers with minimizing non-rational thoughts. While it has been observed a decrease in children behaviors perceived as problem by mothers compared to before the process in sub-dimensions of ADHD and behavioral problems, in respect of sub-dimensions of learning problems, anxious behaviors and psychosomatic behaviors, it has not been observed a significant difference in mothers evaluation of their children's behaviors. both mothers who attended the program acquiring more rational reasoning skills with changing their thoughts and in result of learning the behaviors originated from children's normal developmental stage instead of perceiving as problem or naughtiness, and their realization of other mothers experiencing similar behaviors in their children are thought to be effective in this change.

According to the acquired findings revealed short term effects of parent education program based on REBT on mothers' attitude, behavior and practices toward raising children. According to the results, while it has been observed an increase in behaviors of positive parenting and caring children, a decrease in behaviors of insufficient observance, inconsistent discipline and chastise rooted from non-rational beliefs of mothers who attended the program.

As a result, it can be said that mothers who participated in the family education program have increased positive behaviors about parenting behaviors and evaluate their children's behaviors more positively. Fathers were not included in the study, both during the data collection phase and implementation of the training program. The exclusion of fathers, who have an important place in raising children, creates a limitation in terms of the effects of the education program on children. The mothers stated that there was no problem in the application in the family environment, where what was learned during the application was shared fully and effectively with the other parent and caused a positive change in their behavior as a parent, but the other parent should participate in the study in order to increase its effec-

tiveness. In order to increase the effectiveness of the Family Education Program, parents can be encouraged to participate in the program as a couple. Thus, the parents who will participate in the training program will not be alone in applying what they have learned during the education and may not encounter the potential resistance of the other parent.

During the study period, the researcher's observations were also observed that the mothers who participated in the study were satisfied with the training applied and stated that it was good for them to stay away from home and be together with other mothers even once a week. In addition, it can be said that the mothers allocate time for themselves by participating in the education, which makes the parents feel freer and less restricted.

Kaynakça / References

- Aksoy, A. B. (2005). Farklı kültürlerde ebeveynlik. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 333-338.
- Alisinanoğlu, F., ve Kesicioğlu, O., (2010) Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi, Kuramsal Eğitim bilim Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Apter, S. J. (1982). *Troubled children/troubled systems*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı, C. (2013). *Anne-babaların akılcı olmayan inançlarının aile işlevi ve çocuklardaki davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2002). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Beautrais, A. L., Fergusson, D. M. ve Shannon, F. T. (1982). *Family life events and behavioral problems in preschoolaged children*. *Pediatrics*, 70(5), 774-779.
- Büyüköztürk, Ş., (2010). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Can, A., (2014). *Spss İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Can, G.(2011).Gelişimin doğası. (Ed. E. Ceyhan). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I. içinde* (s.1-24) .Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını,
- Çağan, K. (2011). *Ailenin işlevleri, aile hakkında kuramsal perspektifler*. Ed. K.Canatan, *Aile Sosyolojisi*, içinde (s.84) İstanbul:Açılım Kitap.
- Çağdaş, A. (2009). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Kök.
- Çağdaş, A. (2012). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Eğiten.

- Çekiç, A. (2015). *Akılci duygusal aile eğitim programının anne babaların akılcı olmayan inançları ve anne babalık stresleri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çekiç, A. Türk, F. Buğa, A. ve Hamamcı, Z. (2018). Alabama ebeveyn davranışları ölçeği'nin türkçe 'ye uyarlanması geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 728-743.
- David, O., Joyce, M. ve David, D., (2011). Cognitive behavioral parent programs for the treatment of child disruptive behavior. *Journal Of Cognitive Psychotherapy* 25(4), 240-256 Doi: 10.1891/0889-8391.25.4.240
- Demirkaynak, Ö., Aktaş, N., ve Hasipek, S. (2006). 3-6 yaş grubunda çocuğı olan annelerin beslenme bilgi düzeyleri ve beslenme alışkanlıkları. *Avrupa Birliğı Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceğı Sempozyumu*, İstanbul.
- Dereboy, Ç., Senol, S., Sener, Ş. ve Dereboy, F. (2006). "Conners' kısa form öğretmen ve anababa derecelendirme ölçeklerinin geçerliğı." *Türk Psikiyatri Dergisi*. 17 (2).
- Dereboy, Ç. Şenol, S. Şener, Ş. Dereboy, F. (2007). Conners' Kısa form öğretmen ve ana baba derecelendirme ölçeklerinin geçerliğı, *Türk Psikiyatri Dergisi*; 18(1), 48-58
- Dizman, H. (2003). *Anne babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ellis, A., Moseley, S. ve Wolfe, J. L. (1966). *How to raise an emotionally healthy child. melvin powers willshire book company*. Hollywood.
- Engin, E. C. (2015). *Bir aile hekimliğı bölgesinde kayıtlı 6-18 yaş arası çocuk ve ergenlerde görülen davranış ve uyum problemlerinin; bu çocuk ve ergenlerin ailelerinin demografik özellikleri, tutum ve davranışlarıyla olan ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth And Crisis*, New York: W.W. Norton ve Company, Inc.
- Gavita, O. A., Joyce, M. R. ve David, D. (2011). Cognitive Behavioral Parent Programs For The Treatment Of Child Disruptive Behavior. *Journal Of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*. 25(4). 240-257.
- Geçtan, E. (2008). *Psikanaliz ve sonrasi* (13. Basım). Ankara: Hür Yayınları.
- Geçtan, E. (2013). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*, (21. Baskı). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Giannaris Wj, Golden Cj, Greene I ve Ark. (2001) The Conners' parent rating scales: a critical review of the literature. *Clin Psychol Rev*, 21, 1061-1093.

- Gökmen, C. O. (2004). *İlköğretim 1. kademedeki müzelerin öğretim ortamı olarak yeri*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müze Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı; 21-22.
- Grusec, J.E., ve Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In J.E. Grusec and P.D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p.284-309). New York: The Guilford Press.
- Hamamcı, Z. (2007). Anne babalara yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması. (Ed.) Y. Kuzgun ve Z. Hamamcı. *Anne baba eğitim programları İçinde*, (1-26). Maya Akademi, Ankara.
- Hauck, P. A. (1967). *Rational management of children*. Libra Publisher. New York, p.22.
- Joyce, M. (1995). Emotional reliefs for parents: is rational emotive parent education effective? *Journal Of Rational- Emotive ve Behavior Therapy*, 13, 55-75.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). Theoretical perspectives on family change. Families Across Cultures. (Ed.) Georgas, J. Et. All *A 30-Nation Psychological Study'nin içinde* Cambridge University Press. Cambridge.
- Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin beş-altı yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumları. *Gazi Üniv. Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 42-50.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne-baba görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği, Eskişehir
- Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 99-111.
- Krol N., Morton J., De-Bruyn E. (2004) Theories of conduct disorder: A causal modeling analysis. *J Child Psychol Psychiatry*; 45, 727-742.
- Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik psikolojisi* (10. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S., (2012). *Kişilik gelişimi, psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Pais, S. (2006). Globalization and it's impact on families. 4. *Vienesse Conference On Meditation*. Vienna, Austria.
- Rocha-Derker, M.S.(2004). *The development and validation of the proactive assesment of social skill for preschool children*. Unpublished Doctoral Dissertation. Presented To The College Of Education And The School Of Universty Of Oregon. Proquest Information And Learning Company.
- Poole, M. (2005). *Family: Changing families, changing times*. Allen ve Unwin Press. Australia.

- Shelton, K. K., Frick, P. J., ve Wootton, J. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal Of Clinical Child Psychology*, 25, 317-329. Doi:10.1207/S15374424jccp2503_8
- Starko, T. J. (1991). *Parent stress and parent irrational beliefs: mother-father differences*. Yüksek Lisans Tezi. Department Of Educational Psychology. University Of Alberta. Edmonton, Alberta.
- Staton, J., Ooms, T., Owen, T. (1991). *Family Resource, support and parent education programs: The power of a preventive approach*. Politic Institu For Family Impact Seminars, Washington, Dc. 1-19.
- Stimac, T. M. (1985). *The impact of a cognitively-oriented parent education program on parents' rationality of beliefs and the family environment*. Doktora Tezi. Division Of Counselling And Educational Psychology. University Of Oregon.
- TDK, (2018). *Sözlük*. 28.12.2018 Tarihinde [Http://Www.Tdk.Gov.Tr/Index.Php?Option=Com_Btsve_View=Btsve_Kategori1=Veritbnve_kelimesec=6973](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_btsve_view=btsve_kategori1=Veritbnve_kelimesec=6973) Erişildi.
- Temel, F. (2010). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. Ankara: Anı.
- Tezel Şahin, F. ve Cevher Kalburan, F. N. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: dünyada neler uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 1-12.
- Tezel Şahin, F., Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? aile eğitim programları neden önemlidir?, *Aile ve Toplum Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3 (12), 7-12.
- Turan, Z. (2004). Ailede ruh sağlığı. Y. Uzuner (Ed.), *Çocukta Ruh Sağlığı, Uyum Bozukluğu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve suç* (8.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2013). *Ana-baba ve çocuk*, (24. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tavşanlı, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Trompenaars, F. ve Voerman, E. (2009). *Servant-leadership across cultures: Harnessing the strengths of the world's most powerful management philosophy*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Vinod, S. ve Sudhakar, B. (2011). Servant leadership: A unique art of leadership, *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(11), 456-467.

Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi I temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çekiç, A. ve Altuntaş, Ç. (2020). Aile eğitim programının annelerin ebeveynlik davranışlarına ve çocuklarında gözlenen davranış problemlerine etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 3867-3898. DOI: 10.26466/opus.704706

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Akademik Yazılarında Etkileşimli Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanımı

DOI: 10.26466/opus.771950

*

Mehmet Kurudayıoğlu* - Leyla Çimen **

*Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: mkurudayi@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-0447-5236](https://orcid.org/0000-0002-0447-5236)

** Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye

E-Posta: leylacimen@erciyes.edu.tr

ORCID: [0000-0003-0692-6421](https://orcid.org/0000-0003-0692-6421)

Öz

Akademik yazma özellikle yükseköğretim ile hayatımıza giren dilin özel edimi ve türüdür. Yazarın okura düşüncelerini aktarması için sistematik bir yol sunan Üstsöylem Belirleyicileri, akademik yazmada dilin nasıl işlediği, yazarın okuyucuyla nasıl iletişim kurduğuna dair merkezi özellikleri içermektedir. Akademik metinlerde üstsöylem belirleyicilerinin yeterli ve etkin bir şekilde kullanılması öne sürülen düşüncelerin etkili bir şekilde organize edilmesini sağlayarak gönderici alıcı etkileşimini kurmaktadır. Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bildiri özetlerinde etkileşimli üstsöylem belirleyici kullanım durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda B2 düzeyinde Akademik Türkçe kursu alan 20 öğrencinin yazma görevi olan bildiri özetlerine erişilmiştir. Metinler seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir. Dokümanlar betimsel analiz yöntemiyle Hyland'ın (2005) ortaya koyduğu üstsöylem belirleyicilerine göre Antconc 3.5.8 ve IBM SPSS Statistics 25 kullanılarak çözümlenmiş, veriler nicel ve nitel açıdan yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda veri tabanındaki bulgular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin etkileşimli üstsöylem belirleyicilerini bildiri özet metinlerinde yeterli ve etkin şekilde kullanmadıklarını göstermektedir. Hem yazma hem okuma becerisine olan katkılar dolayısıyla üstsöylem belirleyicilerinin akademik Türkçe programlarında başlıca bir konu olarak öğretilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: etkileşimli üstsöylem belirleyicileri, üstsöylem, akademik Türkçe, akademik yazma, yabancı dil olarak Türkçe

The Usage of Interactive Metadiscourse Markers in Academic Text of Students Learning Turkish as A Foreign Language

*

Abstract

Academic writing is the special performance and genre of the language that comes into our lives especially with higher education. Metadiscourse Markers, which provide a systematic way for the author to convey his thoughts to the reader, include central characteristics of how language is handled in academic writing and how the author communicates with the reader. Adequate and effective use of metadiscourse markers in academic texts enables the organizing of the ideas that are put forward, in this way sender-receiver interaction are constructed. In this study, it is aimed to investigate the status of interactive metadiscourse markers in the abstracts of students who learn Turkish as a foreign language. Therefore, abstracts of 20 students who have taken Academic Turkish course at B2 level, have been accessed. The texts obtained through random assignment were analyzed using the descriptive analysis method, using Antconc 3.5.8 and IBM SPSS Statistics 25, according to metadiscourse markers are brought forward by Hyland (2005), and the data were interpreted quantitatively and qualitatively. As a result, considering the results obtained from the database, interactive metadiscourse markers usage of the participants are found to be insufficient and problematic. Consequently, It is seen that there is a need for teaching metadiscourse markers in academic Turkish programs.

Keywords: *Interactive Metadiscourse Markers, metadiscourse, academic Turkish, academic writing, Turkish as foreign language*

Giriş

Yazma, hayatımıza okulla birlikte giren ve geç gelişen bir anlatma becerisidir. Bu nedenle özellikle eğitim hayatı boyunca ön plana çıkar ve başarıyı doğrudan etkileyecek bir etken olur. Genel bir açıdan yazma için iki tür dil kullanımını olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki bilgi aktarma ve öğretme amacıyla dil kullanımı, diğeri ise edebi, sanatsal olarak kullanılan dildir. Eğitim ise kendi içerisinde akademik bir dil kullanımı gerektirir. Öğrencilerin eğitim ortamlarında karşılaştıkları, eğitim içerisinde meydana gelen bu özel dil için akademik söylem, okul dili veya akademik dil terimleri kullanılmaktadır. Akademik dil, Dil Öğretim ve Uygulamalı Dilbilim sözlüğüne göre “formel okul içeriklerinde ilgili akademik konularının öğretiminde kullanılan dilin özel edimi ve türüdür” (Richards ve Schmidt, 2010, s. 2).

Akademik dilin uygulama alanları bildiriler, posterler, ders kitapları, bilimsel kongreler, konferanslar, sempozyumlar, seminer ve makaleler gibi çoğunlukla yazı diliyle ilişkilendirilen alanlardır. Akademik dili karmaşık ve ileri seviye düşünme süreci; soyut kavramları açıklamak için kullanılan, biçimsel yapılar ve söylem stratejisi olarak tanımlayan Zwiers, akademik dile ait özellikleri şu şekilde sıralar (Zwiers, 2015, Akt. Demir, 2017, s.37):

- a) Resmîyet
- b) Anlaşılabilirlik
- c) Kesinlik
- d) Nesnellik
- e) Kanıtların varlığı
- f) Kaçınma ifadeleri
- g) Uzun cümleler
- h) Edilgen yapı
- i) İsimleştirmeler
- j) Tür olarak isimlerin çokluğu
- k) Zaman
- l) Birinci çoğul kişi zamirlerinin çokluğu
- m) Terimlerin çokluğu
- n) Kaynak gösterme

Akademik dil sözlü ve yazılı olarak ele alınabilir. Alan yazında akademik dil hakkında yapılan çalışmaların çoğunluğu yazmayla ilişkilidir çünkü “akademik söylemler, genellikle bilimsel söylemin raporu ve yorumları, yöntemi, kaynakların ve çıktılarının değerlendirilmesi, zıt iddiaların ve verilerin dikkate alınması etrafında dönmektedir ve örneklerin temsiliyeti, bulguların doğruluğu ve yorumların geçerliliği hakkında tartışmalar içermektedir” (Diani, 2009, Akt. Tüfekçioğlu, 2018, s.2). Akademik yazı dili, konuşma dilinden belirgin şekilde ayrılır çünkü akademik yazı dilinin günlük dilden içerik ve şekil boyutlarında kendine özgü bir çerçevesi vardır ve bu doğrultuda belirli biçimsel yapıları, kalıp ifadeleri, terimleri kullanır. Bunlara örnek olarak anlamsal ve yapısal ilişkiyi kurmak için edilgen yapıların kullanımı, birleşik uzun cümleler kurulması, tanım ve atıf için belirli ifade kalıplarının kullanılması, geçmiş zaman ortaç öbekleri, resmi ve teknik biçimde olan bilgisel söylemi belirtmektedir (Uzun, 2013).

Akademik metinler, planlı anlatıma sahip, bir amaç odağında oluşturulmuş, genel geçer dil kullanımının baskın olduğu bilgi yüklü metinlerdir. Dolayısıyla edebi metinlerde kullanılan imgesel sanatlı ifadelerin tersine daha çok temel anlamın tercih edildiği ve terimleri kullanarak açıklamaların yapıldığı bilgi verme amacıyla söylem bağlamlarının kullanıldığı yazma üslubu benimsenir. Akademik metinler öznellikten kaçınma, açık olma, konuyu net bir biçimde verme, ilgili söylem topluluğu için anlaşılır olma, belirli bir mantık çerçevesinde olma ve kendi içinde tutarlı olma özelliklerine sahiptir (İşeri ve Şen, 2017).

Tok’un (2012) ortaya koymuş olduğu akademik yazmanın özellikleri ise şunlardır:

1. Amaçlı
2. Sürece dayalı
3. Kuralları olan
4. Düşünce temelli
5. Dil yeterliliği isteyen

Akademik yazma, bilimin kapsamının sözel, matematiksel ve görsel (şekil, tablo) gibi anlamsal bileşenlerin karışımından oluştuğu için şematik temsiller ve yazı arasındaki daimi değişimdir (Hyland, 2005) dolayısıyla akademik yazma için kişinin, neyin nasıl yazılacağına ilişkin dil yeterliliğine sahip olması gerekmektedir. Bu sebeple öğrencilere akademik okuryazarlık bece-

risi kazandırılması için bir eğitim programı sunulmalıdır. “Akademik okuryazarlık bilgiyi algılama, yönetme ve bir çalışma alanının yararı için bilgi yaratmayı içeren baskın akademik düzende düşünme, okuma, konuşma ve yazma şeklindedir” (Neeley, 2005, s.8). Okuryazarlığın kazandırılması, dil yetkinliğini geliştirilecek ve eğitim amaçlarını ve öğrenme kazanımlarını gerçekleştirecek, bilgi birikimi oluşturacaktır. Akademik okuryazarlığın kazandırılması, bilgi okuryazarlığını da tetikler. Akademik ve bilgi okuryazarlığını geliştiren, aktif katılımı istenilen bilgiyi seçip yeniden ulaşabilen birey, zihinsel çabasını istemli şekilde bilgiyi yeniden yapılandırmaya yönlendirebilir (Kurdayıoğlu, & Tüzel, 2010). Böylece üniversite öğrenimi boyunca öğrenciler farklı metin tiplerini ve disiplin söylemlerini okur, yazar ve değerlendirir olabilecektir; dolayısıyla akademik okuryazarlık veya akademik yazma eğitimlerinin verilmesi gerekliliğinin altı çizilmelidir.

Türkiye’ye üniversite öğrenimi almak amacıyla gelen uluslararası öğrencilerin, iletişim becerisine (dinleme, okuma yazma, konuşma) yönelik aldıkları dil öğrenim kursları akademik başarıları için yeterli olmayacaktır bunun yanı sıra profesyonel bir amaçla akademik okuryazarlık veya akademik dil öğretimi sunulması gerekmektedir. ABD’de öğrencilerin üniversitelerde gereksinim duyacağı akademik dil yeterliliklerini ve kazanımlarını kapsayan Kaliforniya Eyaleti Ortak Çekirdek Standartları gibi rehber kaynaklar akademik okuryazarlık öğrenme alanlarını ve standartlarını kazandırmayı amaçlamaktadır (Ekmekçi, 2017). Türkiye’de ise bu ihtiyaç doğrultusunda pek çok üniversitenin Türkçe öğretim merkezi bünyesinde yabancılara Türkçe programları kapsamında toplam 140 saatten oluşan her hafta 10 saat olmak üzere 14 hafta süren Akademik Türkçe programları bulunmaktadır. B2 düzeyini bitiren öğrencilere kurs olarak verilen bu programlarda yabancı öğrencilerin alana yönelik sahip olduğu terimsel kavramları geliştirerek, not alma, sunum yapma, akademik yazma, araştırma yapma ve rapor hazırlama becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin zayıflığı ve yazma performanslarını geliştirmek zorunda oldukları mevzu, tutarlı metin kapsamında anlamlı cümleler üretebilmektir. Yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin akademik yazmada yüzleştikleri zorluklar özellikle özetleme, alıntı/aktarım, açıklama/yorumlama (paraphrase), bilgi kaynakları ve akademik yazmayla ilişkili özel araçların kullanımınıdır (Zúñiga, ve Macías, 2006). Çoğu geleneksel stratejilerle yazma becerisini geliştirmek ise öğrencileri oldukça zorlamakta

ve uzun zaman almaktadır. Bu nedenle öğrencilerin akademik yazma gibi özel bir amaç doğrultusunda yazma becerilerini geliştirmek için çokça alıştırtma yapmaya ihtiyaçları vardır. Bu sorunlar ve süregelen öğretim yöntemleri göz önüne alındığında yapılandırmacılık (constructivism) gibi güncel öğretim yaklaşımlarına ve buna uygun dilin çözümlenerek anlaşıldığı ve kullanımını esas alan öğretim tekniklerinin uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu perspektiften üstsöylem belirleyicilerinin öğretim materyali olarak uygulanması, akademik dili oluşturan yazar-okur ilişkisinin nasıl ve hangi dil araçlarıyla kurulduğuna yeni bir bakış açısı sunmaktadır.

Üstsöylem Belirleyicileri

Dil üzerine yapılan araştırmalarda anlam-kullanım (Aksan, 2015) tartışmaları göz önüne alındığında dilin nasıl çalıştığı ve kullanıldığı ile öğretme ve öğrenmenin çok yakından bağlı olduğu ve bu bilgilerin öğrenciyle paylaşılmasının öğrenmeyi destekleyeceği söylenebilir. Dilin kullanım içerisindeki durumunu kısaca söylem olarak adlandırılabilir. “Söylem, yapısal yaklaşıma göre tümce ötesi, tümceden büyük dil birimi; dilin toplumsal boyutu vurguladığında ise dilsel büyüklüğüne bakılmaksızın (tek sözcük, tümce, paragraf vb.) işlevsel, iletişim değerli birim olarak tanımlanabilecek sözcü” dir (İmer, Kocaman, ve Özsoy, 2011, s.227). Günay (2018) söylemi de sözcüye hazır duruma getiren söylemsel işleyiş; üretim koşulları içinde düşünülen sözcü olarak tanımlamaktadır. Bucholtz (2003) söylemin daha geniş birlikler kuran dilbilimsel seviye; işlevsel açıdan ise bağlamdaki dil yani sosyal durumlarda kullanılan dil olduğunu söyler. Akademik yazmada ise söylem uzman araştırmacıların sadece metinde yaptığı araştırmaları aktarma girişimi değil, aynı zamanda okur ile yazar arasında kişilerarası iletişimi aktarma yoludur (Akbaş, 2014). Bu nedenle yetkin akademik yazmada bu yazar-okur iletişimini kurabilmek için belirli söylemleri veya kullanımları bilmek gerekir.

Üstsöylem belirleyicileri akademik amaçla yazmada dilin nasıl işlediği, yazarın okuyucuyla nasıl iletişim kurduğuna dair merkezi özellikleri içermektedir ve yazarın okura düşüncelerini aktarması için yardımcı bir yol sunar. Neredeyse her metin üstsöylem belirleyicilerini içerir hatta üstsöylem belirleyicileri kullanılmaksızın konunun nasıl değiştiğini, amacın ve sonuç ne olduğunu, nelere dikkat çekildiğini anlatmak mümkün değildir. “Üstsöylem

belirleyicileri, metni açıkça organize etmek, okuru bağlamak ve hem inceleme nesnesine hem okura karşı tutumu belirtme amacıyla bir başlık altında yazı araçlarını kullanma yollarını sunduğu için sezgisel olarak çekici bir kavramdır” (Hyland, ve Tse, 2004, s. 156). Bu nedenledir ki alanyazına bakıldığında 185,000 dokümanın bu terimi içerdiği görülmüştür ayrıca Web of Science’da 270 çalışmaya da konu olmuştur (Hyland, 2017). Kısaca üstsöylem belirleyicileri yazarın metinde dilsel araçları kullanarak düzenlediği bilgilerle kendini ve okuru konumlandırmasına dayalı iletişim özellikleridir.

Üstsöylem kavramı ilk olarak 1960’larda ortaya sürülmüş ve incelenmeye başlanmış olup, alıcının metni algılamasını sağlamak amacıyla yazarın ya da konuşucunun dil kullanımını alıcıya göre biçimlendirme yolu olarak Zellig Harris tarafından tanımlanmıştır (Akbaş, ve Hatipoğlu, 2018; Tarcan, 2017). Daha sonraları birçok farklı bakış açısından sınıflandırma, metinde uygun söylem belirleyicilerini tanımlama ve adlandırma çalışmaları yapılmıştır. Son zamanlarda Hyland’ın çalışmaları alanyazında büyük kabul görmüş, onun çizdiği çerçeveyi esas alan birçok çalışma yapılmıştır. Üstsöylemin bu kadar ilgi çekmesinin nedenleri arasında yazmaya daha somut, teorik, tecrübe edilebilir ve pedagojik olarak kullanışlı olması sayılabilir.

Hyland (2005) söylemin etkileşimli yönünü daha geniş bir perspektiften görebilmek adına üstsöylem belirleyicilerini iç ve dış kriterler açısından ayırır. Hyland’ın bu ayrımı ve (2005, s.49) üstsöylem belirleyicileri kategorileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Üstsöylem belirleyicileri

Kategori	İşlevi	Örnekler
Etkileşimli (Interactive) Boyut	Okura metinde rehberlik etmek.	
Bağlayıcılar (Transitions)	İki cümle arasındaki ilişkiyi ifade etmek.	ek olarak, ama, böylece, ve
Çerçeve belirleyicileri (Frame Markers)	Söylem dizilerine, bölümlerine, rollerine atf yapmak.	Son olarak, sonuç olarak, amacım,
Metin içi belirleyiciler (Endophoric Markers)	Metnin diğer bölümlerine atf yapmak.	aşğıda bahsedildiği gibi, bkz. Şekil 1, ikinci bölümde
Tanımlayıcılar (Evidentials)	Başka metinlere atf yapmak	A’ya göre, B’nin ifade ettiği gibi
Kod çözümleneyiciler (Code Glosses)	Önerme anlamını detaylandırmak.	yani, örneğin, diğer bir deyişle, ...gibi
Etkileşimsel (Interactional) Boyut	Okuru metne katma.	
Kaçınsamalar (Hedges)	Açık yorumları kısıtlama.	-e bilir, belki, mümkün, yaklaşık
Vurgulayıcılar (Boosters)	Kesinliği veya yakın ilişkileri vurgulamak.	kesinlikle, açık ki..., aslında
Tutum belirleyicileri (Attitude markers)	Yazarın önermeye yaklaşımını ifade eder.	Maalesef, katlıyorum, şaşırtıcı şekilde
Kendini anma (Self mentions)	Yazarlara açık atf yapmak.	ben, biz, bizim
Bilgi açısından konumlanma belirleyicileri (Engagement markers)	Okurla açık ilişkiler kurmak.	Gördüğünüz gibi, not, düşünün

Bu araştırmanın çizgisini belirleyen etkileşimli boyut (metinsel boyut) yazarın, okuru metne dahil etme farkındalığı ve okurun bilgisi, yeterliliği, ilgisi, beklentilerini arama yollarıyla ilgilidir. “Yazar, okurun ihtiyaçları doğrultusunda argümanlarını sınırlandırır ve şekillendirir böylece okur yazarın tercih ettiği yorumları ve amaçlarını değerlendirebilirler. Bu boyuttaki söylem araçlarıyla deneyimden ziyade söylemi organize etme yolları ve okurun düşüncesindeki ihtiyaçlarla metin inşa etme kapsamı ortaya koyulur” (Hyland, 2005, s.49).

Bu araştırmanın verilerini Erciyes Üniversitesi ERUZEM bünyesinde gerçekleştirilmiş Akademik Türkçe Programında, YTB burslusu B2 düzeyini bitirmiş uluslararası öğrencilerin akademik yazı örnekleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin 10 hafta boyunca ele aldığı konular şu şekildedir:

1. Resmi e-posta yazma
2. Sunum için konuşma metni oluşturma
3. “Anadolu’nun Su Altındaki Tarihine Dalış” metninin özetini çıkarma
4. Dinleme metinlerine yönelik Cornell not alma tekniğini uygulama
5. Tanımlayıcı ve yaratıcı yazma
6. Bilgi fişi oluşturma
7. Bildiri özeti yazma
8. Sunum hazırlama
9. Düşünce yazısı yazma
10. Dinleyici notu hazırlama

Yukarıda verilen öğrencilerin akademik yazma görevlerinden bildiri özeti yazmada üstsöylem belirleyicilerinin metnin yüzey yapısında kodlanma sıklığını somut şekilde elde edilebilir olduğundan bu metinler Hyland’ın Üstsöylem Modeli (2005) esas alınarak üstsöylem belirleyicilerinin Etkileşimli (Interactive) Boyutuyla (Metinsel Üstsöylem) sınırlandırılarak incelenmiştir. Bu amaçla 20 öğrencinin portfolyosuna erişilmiş ve 20 bildiri özetinin derlemi yapılmıştır. Öğrencilerin üniversite hazırlık aşamasında olduğu dikkate alınarak kurs eğitmeni tarafından öğrencilerden yayınlanmış bir makalenin bildiri özetini yazmaları istenmiştir ancak öğrencilerden ikisi kendi özgün bildiri özetlerini sunmuşlardır. Bu nedenle öğrenci metinlerinde araştırma yöntem ve tekniklerine dair bir husus gözetilmemiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin bildiri özeti metinlerinde etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanım oranları nasıl bir dağılım sergilemektedir?

Araştırmanın alt soruları ise şu şekildedir:

- Öğrencilerin bildiri özeti metinlerinde bağlayıcı kullanım sıklığı nasıl bir dağılım sergilemektedir? Kullanılan bağlayıcılar nitelik olarak nasıldır?
- Öğrencilerin bildiri özeti metinlerinde çerçeve belirleyicilerinin kullanım sıklığı nedir ve kullanılan çerçeve belirleyicileri nitelik olarak ne durumdadır?
- Öğrencilerin bildiri özeti metinlerinde metin içi belirleyicilerinin kullanım sıklığı nedir ve nitelik olarak nasıldır?
- Öğrencilerin bildiri özeti metinlerinde tanılayıcı kullanım sıklığı nedir ve nitel açıdan ne durumdadır?
- Öğrencilerin bildiri özeti metinlerinde kod çözümleyici kullanım sıklığı nedir ve nitelik olarak nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları olay veya olguları bütüncül, derinlemesine inceleme ve keşfetme fırsatı sunması açısından özellikle eğitim süreçleri ve ortamlarının karmaşıklığını anlamak için eğitim araştırmalarında oldukça tercih edilmektedir (Uçan, 2019). Bunun yanı sıra durum çalışmaları nitel veya nicel araştırma yöntemleriyle birlikte kullanılabilir (Yin, 2018). Bu çalışmada da var olan durumu ortaya koymak için doküman incelemesi yapılmıştır. Elde edilen dokümanlar betimsel yöntemle incelenmiştir.

Araştırma Nesnesi

Araştırmanın derlemindeki bildiri özet metinlerini YTB burslusu B2 düzeyini bitirmiş uluslararası öğrenciler, Akademik Türkçe kursu sırasında oluşturmuşlardır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (2013) bu seviye yazma becerisi için yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde kendini

ifade edebilir, görüsünü ayrıntılı bir Şekilde anlatabilir; karmaşık konularda rapor yazabilir; kendince önemli olduğu konuları ön plana çıkarabilir ve okuyucu kitlesine uygun üslup belirleyebilir olduğu ifade edilmiştir.

Verilerin toplanması

Veri tabanını oluşturan metinler, 2019 yılında Eylül–Kasım ayları arasında yrtlen kurs sürecinde uluslararası öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Bu kursun bitiminden sonra ilgili kurumdan gerekli izinler alınarak 20 öğrencinin portfolyalarına ulaşılmış; incelencek metinler seçkisiz örnekleme sonucunda belirlenmiştir. Araştırmacılar, ğrenci metinlerinden hangisinin incelemek için seçileceğine dair söz konusu merkezde görev yapan uzman ğretim elamanından da görüş alarak fikir birliğine varmıştır.

Verilerin Analizi

Metinler kurs esnasında ğretmen kontrolü sonucunda düzeltmeleri için öğrenciler tarafından tekrar yazılmıştır bu nedenle bilgisayar ortamına aktarımında herhangi bir düzeltme yapılmamış, orijinal biçemine sadık kalmıştır ancak verilerin zmlenmesine geçilmeden araştırmacılar tarafından, kayıp verilere neden olmamak için sözcüklerin yanlış girilip girilmediği denetlenmiŐtir. Metinlerin incelemesinde kullanılacak kategorilerin saptanmasında Hyland’ın (2005) ortaya koyduğu stsylem belirleyicileri esas alınmıştır. Yapılan alanyazın incelemesinde Hyland’ın (2005) belirlediği erveveyi esas alan birçok çalışmayla karŐılaŐılması sonucu araştırmacılar, kod kategorileri üzerinde mutabık kalmıştır. Veri tabanında stsylem belirleyicilerinin sıklığını çıkarmak için öncelikle Antconc 3.5.8 kullanılarak sıklık listesi elde edilmiş ardından kategoriler IBM SPSS Statistics 25 kullanılarak zmlenmiŐtir.

Bulgular

Bağlayıcılar

Bağlayıcılar, “bir önermedeki adımlar arasındaki pragmatik bağlantıları yorumlama konusunda okuyucuya yardımcı olan bağlaçlar ve belirteçlerdir. Yazarın düşünce dünyasındaki karşıt ilişkileri, neden-sonuç ilişkilerini ve ekleyici ilişkileri işaret etmektedirler” (Tarcan, 2017, s.180). Bağlayıcılar metne

başta bağdaşıklık olmak üzere, okura önermeler arası anlam ilişkileri kurmak, anlaşılabilirliği artırmak gibi yararlılığı olan söylem unsurudur. Ekleme bağlayıcıları adından da anlaşılacağı gibi bir tümceye yeni tümceler veya önermeler ekleme işlevi görürler; örneğin, ve, ayrıca, ile, hatta, yine, veya, de... “Diğer bir anlamsal ilişki türü olan nedensellik ilişkisiyle bağlanan birimler arasında ise ya bir neden-sonuç ya da bir amaç ilişkisi kurulmaktadır. Bunlardan neden-sonuç ilişkisiyle bağlanan birimlerin dizilimi ise neden sonuç ya da sonuç-neden biçiminde olabilmektedir” (İşsever, 1996, s.87); örnek olarak, çünkü, bu yüzden, bu nedenle, bu sebeple, o yüzden, için, -den dolayı sayılabilir. Karşılaştırma bağlayıcıları ise karşıt veya benzer ilişkileri, görüşleri belirleyici işlev yüklenirler: buna karşın, fakat, ama, diğer taraftan, benzer şekilde, eşit olarak, aynı şekilde, ilişkili olarak... Aşağıda Tablo 2’de bağlayıcıların (Transitions) kullanım sıklığı gösterilmektedir.

Tablo 2. Bağlayıcılar

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Ekleme Bildiren	173	78,6	78,6	78,6
Nedensellik Bildiren	38	17,3	17,3	95,9
Karşılık Bildiren	9	4,1	4,1	100,0
Toplam	220	100,0	100,0	

Bağlayıcıların kullanım sıklığı göz önünde bulundurulduğunda, karşıtlık bildiren bağlayıcıların az kullanılması nedeniyle öğrencilerin karşıtlık ilişkisi kurmakta zorlandıkları söylenebilir.

(K9) “Sonuç olarak, kadın sosyal girişimcilerin profilleri incelendiğinde, doğum yeri, eğitim ve meslek sınıflandırması kolay değildir ama daha fazla gayret gösterilmelidir. Bu sebepten dolayı sosyal girişimci kadınların değerlerini yükseltme çalışması başarılı olmuştur.”

Yukarıda 9 numaralı katılımcının metninde “ama” bağlayıcısından önce elde edilen sonuçta bir yetersizlik ifade edilmektedir. Ardından gelen cümlede “bu sebepten dolayı” bağlayıcısıyla olumlu bir eylem kullanılması ise çelişkiye neden olmakta, tam tersi sonuca bağlamaktadır. Dolayısıyla yazarın bu bağlayıcı seçimi tutarsızlığa yol açmaktadır.

(K10) “(1) Sosyal girişimciler sosyal sorumluluk duygusunu sahip kişilerdir ve toplumdaki problemleri çözmek için sosyal girişimcileri olumlu etkileri vardır. (2) Aynı zamanda kadın sosyal girişimciler hemcinslerinin durumlarına çaba göstermektedir.”

Yukarıda K10’un bildiri özetindeki giriş paragrafı verilmektedir. Birinci tümcenin öznesi “sosyal girişimciler”dir; ikinci tümcenin öznesi ise “kadın sosyal girişimci”lerdir. Kullanılan “aynı zamanda” bağlayıcısı ile ilk tümcenin öznesi hakkında önermelere devam edilmesi beklenir oysaki K9 başka bir özneye gönderi yapmaktadır. Bu nedenle ya ilk tümcenin öznesi hakkında önermelere devam edilmeli ya da farklı bir bağlaç kullanılarak farklı bir gruba gönderimde bulunulmalıdır.

(K12) “Sonuç olarak araştırmanın örneğine dayanırsak, kadın sosyal girişimcilerin profilleri incelenerek doğum yeri, meslek ve eğitim gibi alanlarda sınıflandırmanın zor olduğu söylenebilir. Kadın girişimciliği konusu hakkında zorluklar ve travma gibi engellere rağmen kariyer aşaması aynı değil.”

K12’nin –E rağmen bağlayıcısıyla kurduğu tümcede nedensellik anlam ilişkisi kurmak hedeflenmiş ancak karşıtlık anlam ilişkisi veren bağlayıcı kullanılmıştır; bu nedenle metinde tutarsızlık meydana gelmiştir. Bu tümce “...sınıflandırmanın zor olduğu söylenebilir. Kadın girişimciliği konusu hakkında zorluklar ve travma gibi engeller nedeniyle kariyer aşaması aynı değil” şeklinde düzeltilirse sorun ortadan kalkacaktır.

Bağlayıcılar metinde bağdaşıklığın sağlanması açısından önemlidir. Dolayısıyla metin içerisinde bağlayıcıların etkili ve tutarlı kullanılmaması okur açısından anlam karmaşası yaşanmasına neden olacak, amaçlanan iletinin hedefinden şaşmasına sebebiyet verecektir. Öğrencilerin hataları göz önüne alındığında bağlayıcıların kullanımı sorunlu bulunmakta ve dahası bunların anlamsal işlevlerinin öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmadığı görülmektedir.

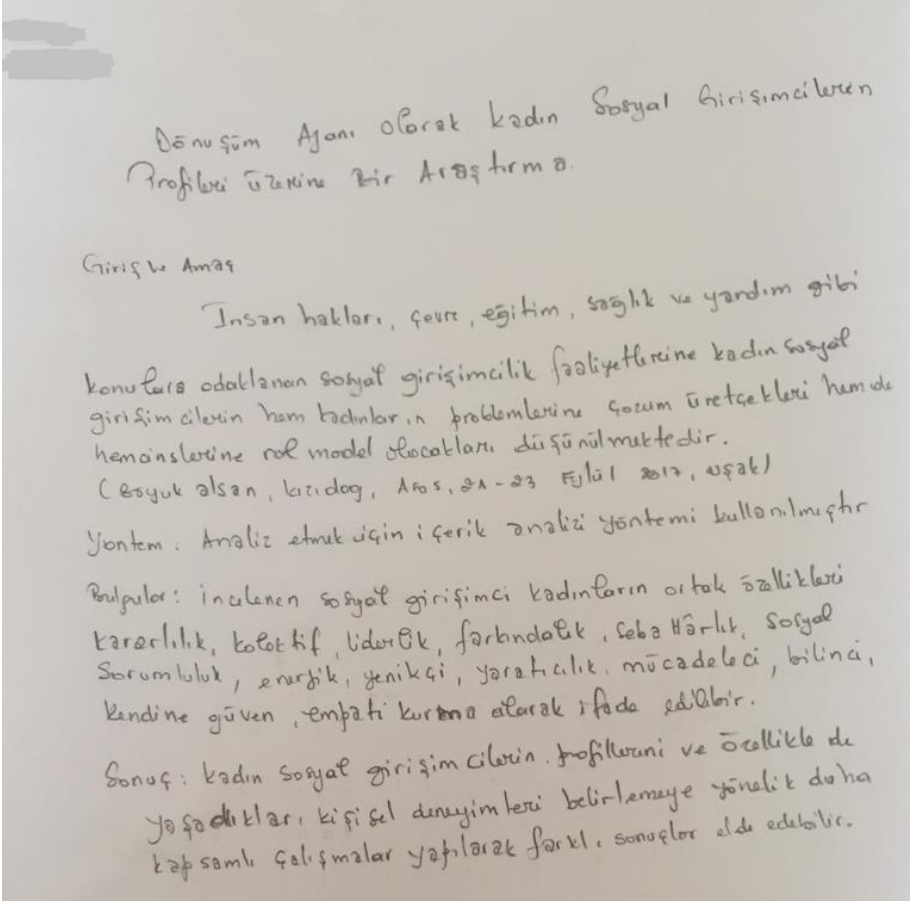
Çerçeve Belirleyicileri

Çerçeve belirleyicileri metin yapısının şemasını belirleyen unsurları içermektedir. Metin aşamalarını gösterirler, işlevleri ise konu geçişi ve değişimleri sağlamaktır: ilk- son-giriş olarak, burada değinmek istediğim nokta, amacım, özetle, önerim, ileri sürmek, tasarım (Esmer, 2018). Aşağıda Tablo 3’te çerçeve belirleyicilerine ait verileri göstermektedir.

Tablo 3. Çerçeve belirleyiciler

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Geçerli	150	68,2	68,2	68,2
Sıralama Bildiren	3	1,4	1,4	69,5
Bölüm Bildiren	39	17,7	17,7	87,3
Amaç Bildiren	28	12,7	12,7	100,0
Toplam	220	100,0	100,0	

Öğrencilerden 6 tanesi bildiri özetini giriş, amaç, yöntem, bulgular ve sonuç kısımları başlık olarak belirtmiş; 15 tanesi anahtar kelimeler kısmını eklerken K4, K9, K14, K16, K18 anahtar kelimeleri yazmamıştır. Amaç kısmı olmasa da bütün metinlerde amaç açıkça ifade edilmiştir. Öte yandan özet metni için standart bir biçim benimsenmemiş olması göze çarpmaktadır. Örneğin 7 numaralı katılımcı (K7) metnini giriş ve amaç, yöntem, bulgular, sonuç, anahtar sözcükler olarak başlıklara ayırmış, anahtar sözcükler dışındaki başlıkları numaralandırmıştır. K14 ise başlıkları madde işaretleriyle imlemiştir; K16 bölüm başlıklarına iki nokta koyarak (:) anlatıma başlamıştır. Bununla birlikte 14 katılımcının (K1, K3, K4, K6, K8, K9, K10, K11, K13, K15, K17, K18, K19, K20) bildiri özetlerini giriş, amaç, yöntem, bulgular, sonuç olarak bölümlere ayırmadığı görülmüştür. Aşağıda, Şekil 1’de K16’nın bildiri özeti gösterilmektedir. Sonuç olarak çerçeve belirleyicileri kullanımı yetersiz olmasa da metin düzeni ve sıralama bildiren belirleyiciler açısından eksikler bulunmaktadır.



Şekil 1. Bildiri özeti (K16)

Aşağıda K2'nin metninden yapılmış alıntıya bakıldığında yöntem başlığı altında sunmuş olduğu önermelerin başlıkla uyumlu olmadığı görülmektedir dolayısıyla bu durum metnin tutarlılığını bozmakta ayrıca nitel açıdan üstsöylem belirleyicilerini işlevsiz kılmaktadır.

(K2) "Sosyal girişimci sosyal değer yaratmak amacıyla fırsatları keşfeden, canlandıran değerlendiren ve fırsatlardan istifade eden kişilerdir. Bu nedenle sosyal girişimciler sosyal sektörlerdeki sosyal misyona sahiptir. Ticari girişimcilerin temel amacını ekonomik değer yaratarak başarı elde etmek olurken, sosyal girişimcilerin asıl ilgi alanı sosyal misyon ve hizmeti vurgulayarak sosyal değer yaratmaktadır."

Şunu belirtmek gerekir ki K2'nin de yaptığı gibi üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı yalnızca metin içeriğini bölümlere ayırmak, akademik bir yazın olarak görülsün diye tanıtlayıcılara vs. başvurmak değildir. Daha önce de belirtildiği gibi üstsöylem belirleyicileri yazarın okurla etkileşim kurmasını, yazdığı metin içerisinde hedeflediği mesajın daha etkili bir şekilde okura ulaşmasını sağlar. Belli başlıklar altında yazar, hem okura hem metne karşı tavrını işaret edecek metni organize eden dilsel araçlar kullanır. Yani üstsöylem belirleyicilerinin amacı şekilsel imaj yaratmak değil aksine içeriği/söylemi güçlendirmek, metni yazarın amaçları doğrultusunda törpülemektir.

Metin İçi Belirleyiciler

Metin içi belirleyiciler tablolara, şekillere ya da metin içindeki diğer bölümlere gönderim yapan işaretleyicilerdir. Okuru metin içinde yönlendirmeye rehber olarak onların hem okuma edimlerine hem yorum yapabilmelerine yardımcı olur (Hyland, 1998; 2005). Tablo 5'te veri tabanında metin içi belirleyicilerinin kullanımı verilmiştir.

Tablo 4. Metin içi belirleyiciler

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Geçerli	219	99,5	99,5	99,5
Yukarıda	1	,5		100,0
Toplam	220	100,0	100,0	

Tablo 4'te görüldüğü üzere metin içi belirleyicilerinin kullanımı hiç yok deneye kadar azdır. Bu durum bildiri özeti metnin özelliğiyle açıklanabilir. Bildiri özeti türünde belirli bir formata göre araştırmanın amacı, varsa bulguları ve sonucu ikna edici bir şekilde sunulur ve mümkün olduğunca özet olması gereğince kısa tutulur. Bu nedenle özetlerde metin içi gönderimler kullanılmaması tercih edilebilir. Ancak öğrencilerin, bildiri özetlerini standart bir niceliğine göre ortaya koymadıkları görülmüştür. Örneğin K16'nın bildiri özeti 91, K7'nin bildiri özeti 90, K15'in bildiri özeti 89 sözcükten oluşurken; K3'ün bildiri özeti 303, K17'nin bildiri özeti 268, ve K19'un bildiri özeti 257 sözcükten oluşmaktadır.

Kısa tutulan metinlerin (K7, K14, K15, K16) yapısında birer cümle ile amaç, yöntem, bulgular ve sonuç hakkında bilgi verildiği görülmektedir. Bu durum

bölümler arası gönderim yapılmaması ve metin içi belirleyicilerinin olmaması nedeniyle metin içerisindeki bağdaşıklığı engellemektedir. Örnek olarak aşağıda K14'ün metni verilmiştir.

Dönüşüm Ajanı Olarak Kadın Sosyal Girişimcilerin Profilleri Üzerine Bir Araştırma

- Giriş: Sosyal problemleri çözme ile ilişkilendirilen sosyal girişimciler toplumdaki pek çok farklı soruna sürdürülebilir çözümler bulmakta ve dönüşüm ajanı olarak etki yaratmaktadır.
- Amaç: İnsan hakları, çevre, eğitim, sağlık ve yardım gibi konulara odaklanan sosyal girişimcilik faaliyetlerinde kadın sosyal girişimcilerin hem kadınların problemlerine çözüm üretecekleri hem de hemcinslerine rol model olacakları düşünülmektedir. (Böyükalsan, kızıdağ, İasos, 21-23 Eylül ve A. Uşak)
- Yöntem: Analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.
- Bulgular: İncelenen sosyal girişimci kadınların ortak özellikleri kararlılık, kolektif liderlik, farkındalık, sebatkârlık, sosyal sorumluluk, enerjik, yenilikçi, yaratıcılık, mücadele, bilinç, kendine güven, empati kurma olarak ifade edilebilir.
- Sonuç: Kadın sosyal girişimcilerin profillerini ve özellikle de yaşadıkları kişisel deneyimleri belirlemeye yönelik daha kapsamlı çalışmalar yapılarak, farklı sonuçlar elde edilebilir.

Tanımlayıcılar

Tanımlayıcılar, kısaca metinde yazarın kendini fikrini desteklemesi için başka yazarlara atıf yapmasıdır. Böylece kişilerarası veya metinlerarası ilişki kurulur. Tanımlayıcılara dair veri tabanındaki kullanım şu şekildedir:

Tablo 5. Tanımlayıcılar

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Geçerli	203	99,5	99,5	99,5
Yukarıda	1	,5	,5	100,0
Toplam	220	100,0	100,0	

Yukarıda görüldüğü gibi toplamda 17 tanıtlayıcı kullanılmıştır. Bunlar da veri tabanındaki 20 bildiri özetinden 13 tanesinde bulunmaktadır. Öğrencilerin akademiye yeni başlayan bireyler olduğu göz önüne alındığında alan uzmanları olmadıkları söylenebilir. Dolayısıyla savlarını veya araştırmalarını desteklemek için diğer nitelikli kaynaklardan destek almalı ve metinlerarası ilişki kurmalılardır. Bu sebeple öğrencilerin tanıtlayıcı kullanmamaları metinlerini akademik açıdan zayıf kılmaktadır ve güvenilirliği olumsuz etkilemektedir. Ayrıca K3-4-13'ün ve metinlerinde esas aldıkları makaleye gönderim yaparak tanıtlayıcı kullandıkları görülmüştür:

(K3) “Araştırmanın sonuç raporunda kadın sosyal girişimciler incelendiğinde doğum yeri, meslek ve eğitim gibi alanlarda sınıflandırmanın zorluğuna değinilmiş. Bunun yanı sıra literatürde ortak özelliklerinin de olduğu bilinmektedir.”

(K4) “Araştırmacılar için sosyal girişimciler çok önemlidir, ancak diğer girişimcilerden ayırt edilmeleri gerekir. Sosyal girişimcilerin özel nitelikleri var: özel liderlik becerileri vizyonlarını gerçekleştirme tutkusu, sağlam bir etik yapı ve diğerleri arasında özel davranışları.”

(K13) “Metine göre sosyal girişimci kadınlar normal şekilde doğum yeri, eğitim ve meslek olarak zor olduğu görülmektedir. Ama eğer kadınlar daha fazla şanslı olsaydı daha güçlü ve başarılı olabilirdi.”

Katılımcıların metinlerindeki bu tutumu bildiri özeti ile makale özeti arasında bocaladıklarını göstermektedir. Yetizleme kısaca, bir metinden hareketle yeni metin oluşturma çalışmasıdır ve inceleme ve araştırmaya dayalı metin oluşturma etkinliği/güdümlü yazma çalışmaları olarak kabul edilir (Göçer, 2018). Öğrenci metinlerinde de bir yetizleme çalışması yapıldığı anlaşılmaktadır ancak yetizleme çalışmalarında çıkış noktası kabul edilen metinden farklı içerik veya nitelik taşıyan metin üretilir. İncelenen metinlerden üçünde (K3, K4, K13) çıkış noktası olan metinden kopulmadığı, yazar konununun sağlanmadığı görülmüştür.

Kod Çözümleyici

Son olarak bu araştırmada kod çözümleyici kullanım durumuna bakılmıştır. Bu üstsöylem belirleyicisinin işlevi temelde okura ek olarak kaynak sağlamak ve metindeki bazı unsurları yorumlayabilmek için ipuçları sunmakta-

dır. “Yazarın düşünsel dünyasının daha iyi anlaşılmasında okuyucuya yardımcı olur” (Esmer, 2018, s. 217): diğer/başka bir ifade ile, örnek, yani, mesela demek istediğim şu ki... Kod çözümleyicileri örnekleme ve açıklama bildiren olarak ayrılır. Öğrencilerin örnekleme bildiren kod çözümleyici kullanmaya eğilimli oldukları görülmektedir. “gibi” belirleyicisini sıklıkla tercih edilmesinin nedeni sık kullanılması olduğu söylenebilir (bkz. Aksan, vd., 2017. s.8).

Tablo 5. Kod çözümleyici

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Geçerli	193	87,8	87,8	87,7
Örnek olarak/örneğin/mesela	8	3,6	3,6	91,4
Gibi	19	8,6	8,6	100,0
Toplam	220	100,0	100,0	

(K3) “Bu sosyal girişimci kadınların bazıları aile travmaları geçirmişler mesela Selma DEMİREL ailesini depremde kaybetmiş. Halime GÜNER ise aile içi şiddet şahit olmuş.”

Veri tabanından kod çözümleyicileri kullanımlarına bakıldığında K3 “mesela” kod çözümleyicisiyle birlikte tanıtlayıcı da kullanmıştır. Böylece okur için bulgulardan gerçek örnekler sunmuştur.

(K11) “Sosyal girişimciler özelliklerinden yola çıkarak çalışmak, sorunlar çözmek, fırsatları kullanmak, kendilerini gerçekleştirmek, yaratma gibi ticari girişimcileri motive eden faktörler bulunmaktadır. Örnek (Thomp 2000) (Bornstien 1999) (Mari ve Marti 2006)”

K11’in metinde kod çözümleyici ile tanıtlayıcı üstsöylem belirleyicilerinin karıştırıldığı görülmektedir. Burada aslında öğrenci tanıtlayıcı vermeyi amaçlamıştır ancak karmaşaya düşerek tümceyi de yarım bırakmış, örneklerini açıklamamıştır.

(K17) “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerinin mesleği olarak tanımlanmaktadır. Yani öğretmen bir ülkede yeni nesillerin ve ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetişmesinden sorumlu olan en önemli öğelerden biridir.”

Yukarıda veri tabanında bulunan açıklayıcı kod çözümleyici “yani” verilmiştir. 20 katılımcının metinlerine ulaşılması sonucunda oluşturulan derlemde sadece bir açıklayıcı kod çözümleyici kullanılmıştır. Esmer’in (2018)

de ifade ettiği gibi açımlayıcı dilsel birimlerin az kullanılması yazarın amacının ve niyetinin metinde etkin bir biçimde sunulamamasına neden olmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Söylem sürecinde başarılı olunması ile okurun anlamlandırma sürecinde başarılı olması arasında paralel ilişki vardır; neyin en önemli, neyin amaç, neyin güvenilir olduğu vs. hepsi söylem içerisinde yaratılır. Buradan hareketle üstsöylem belirleyicilerinin öğretimine yönelik yapılacak çalışma sadece yazma becerisi ile sınırlı kalmayacağı aynı zamanda okuduğunu anlama becerisini de geliştireceği söylenebilir.

Çalışma sonucunda veri tabanındaki bulgular Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin üstsöylem belirleyicilerini bildiri özet metinlerinde yeterli ve etkin şekilde kullanamadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin metin türünün biçimsel şemasına dair çerçeve belirleyicilerinin kullanımında dahi eksiklikler bulunmaktadır; buna 20 öğrenciden beşinin (K4, K9, K14, K16, K18) bildiri özet metinlerine anahtar kelimeleri yazmaması örnek olarak gösterilebilir. Bu nedenle üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı farklı metin türleri bazında akademik Türkçe öğretimi programlarına entegre edilmelidir. Ders kitapları profesyonel etkinlikler için güncel platformlar ve doğru bilgiler için bir vücut görevi gördüğünden farklı disiplinlerde sık kullanılan etkileşimli ve etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerine yer verilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca Tarcan'ın (2017) araştırması da göstermektedir ki farklı akademik alanların etkileşimli üstsöylem belirleyicisi kullanım eğilimleri değişmektedir. Dolayısıyla sosyal bilimler, fen bilimleri gibi alana akademik Türkçe programlarında kullanılan materyallerde de alanyazında yapılmış çalışmalar ve alanın eğilimli olduğu üstsöylem belirleyicileri göz önüne alınmalıdır. Yezitizleme çalışmaları pragmatik dil becerilerini geliştirme, metin yapısını, üstsöylem belirleyicilerini inceleme açısından oldukça verimli etkinlikler sunabilir. Ancak elde edilen bulgularda katılımcıların metinlerinde örnek aldıkları metinden kopamadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilere metin türleri ve farklı metin türlerinde üstsöylem belirleyicilerinin nasıl ele alındığına dair içerikler sunulmalıdır.

Öğrenciler dört temel dil becerilerini geliştirmekte söz varlığına ihtiyaç duydukları gibi akademik dil becerilerini geliştirmek için de alanlarına özgün söz

varlığını genişletmeye gereksinim duyarlar. Söylem belirleyicileriyle ilgili bilimsel ve kullanımsal birikim söz varlığının nitelik bir göstergesidir (Bahar, 2017). Dolayısıyla söz varlığını geliştirmek söylem belirleyicilerinin kullanılması için taban hazırlayacaktır. Tüfekçioğlu'nun (2018) yapmış olduğu çalışmada Türkçenin sosyal bilimlerde alanındaki teknik ve akademik söz varlığının belirlenmesi ve yabancı dil olarak akademik Türkçe derslerinde yararlanılmak üzere, eğitim amaçlı akademik sözcük listesi hazırlanması amaçlanmıştır. Bu gibi akademik çalışmalar eğitim uygulamaları için büyük fırsatlar sunar, özellikle akademik Türkçe programlarında alana özgü sözcük listeleri esas alınarak materyaller geliştirilmeli, etkinlikler tasarlanmalıdır.

Bu çalışma üstsöylem belirleyicilerinin etkileşimli üstsöylem araçlarıyla sınırlandırılmış olsa da Esmel'in (2018) her iki boyutu da ele alarak yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşıldığı görülmüştür. Dolayısıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere etkileşimli ve etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerine dair yapılacak eğitime ihtiyacın altı iki kez çizilmelidir.

Ayrıca üstsöylem belirleyicileri akademik metinlerde incelenebileceği gibi yazınsal türler üzerinde de çalışılabilir. Yazınsal alanda küçük bir farklılıkla bu, terminolojiye üstkurmaca (metatext) olarak uyarlanmıştır (Adel, 2006). Bahar (2017) Tansel masalları üzerinde yapmış olduğu çalışmada söylem belirleyicileriyle ilgili farkındalık kazandırılacak konuşma eğitimi etkinliklerinin ve edebiyat ürünlerinden yararlanılmasının, bunların anlamsal işlevlerinin ayırımına varmasına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Alanyazındaki çalışmalara benzer sonuçların elde edildiği bu çalışmada üstsöylem belirleyicilerinin eğitim çalışmalarına dahil edilmesinin gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmıştır. Öte yandan henüz türkçe alanyazında üstsöylem belirleyicilerinin öğretilmesine dair deneysel araştırma ya da eylem araştırmalarının yapılmadığı görülmektedir. Üstsöylem belirleyicileri konseptinin öğretim faaliyetlerine etkisini araştıran çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın da sonraki araştırmalara bir fikir oluşturması beklenmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

The Usage of Interactive Metadiscourse Markers in Academic Text of Students Learning Turkish as A Foreign Language

*

Mehmet Kurudayıoğlu - Leyla Çimen
Hacettepe University, Erciyes University

Academic writing is the special performance and genre of the language that comes into our lives especially with higher education. Metadiscourse Markers, which provide an easier way for the author to convey his thoughts to the reader, include central characteristics of how language is handled in academic writing and how the author communicates with the reader. Adequate and effective use of metadiscourse markers in academic texts enables the organizing of the ideas that are put forward, in this way sender-receiver interaction are constructed.

According to Hyland's (2005) model, metadiscourse markers are divided into two dimensions, as interactive metadiscourse markers and interactional metadiscourse markers. Interactive metadiscourse markers is about the awareness of including the reader in the text by shaping and limiting the author's arguments in line with the needs of the reader, and the ways of seeking the knowledge, competence, interest and expectations of the reader. Metadiscourse markers in this dimension consist of Transitions, Frame Markers, Endophoric Markers, Evidentials and Code Glosses. In this study, it is aimed to investigate the status of interactive metadiscourse markers usage in the abstracts of students who learn Turkish as a foreign language. Therefore, abstracts of 20 students who have taken Academic Turkish course at B2 level, have been accessed. The texts obtained through random assignment were analyzed using the descriptive analysis method, using Antconc 3.5.8 and IBM SPSS Statistics 25, according to metadiscourse markers are brought forward by Hyland (2005), and the data were interpreted quantitatively and qualitatively.

Transitions are useful discourse elements such as coherence to the text, establishing meaning relations between statements and increasing understandability, hence the fact that the linkers are not used effectively and consistently in the text will cause confusion in terms of the reader and cause the intended message to miss its target. Considering the students' mistakes, the use of transitions was found to be problematic and moreover, it is seen that their semantic functions are not well understood by the students. Frame Markers comprises the elements that determine the scheme of the text structure. They show the text stages, and their function is to provide subject transition as well as changes. Six of the students stated the introduction, purpose, methodology, findings and conclusion parts of the abstract as a title. 15 of them added the keywords section, whilst K4, K9, K14, K16, K18 did not write the keywords. Although there is no purpose part, the purpose is clearly stated in all texts. On the other hand, it is striking that a standard format has not been adopted for the summary text. Endophoric Markers are markers that refer to tables, figures or other parts of the text. In database, just one endophoric marker was used, and that was "supra". In the abstracts, the purpose of the research, its findings and conclusion are presented in a convincing manner according to a certain format, and it is kept as short as possible to be a summary. For this reason, it may be preferable not to use endophoric marker in the abstracts. In a nutshell, Evidentials are references to other authors in the text to support the author's own opinion. In 13 out of 20 abstracts in the database, a total of 17 evidentials were used. Since students are not experts in their fields, they should get support from other qualified sources and establish intertextual relations to support their arguments or research. For this reason, students' not using the evidentials makes their texts academically weak and negatively affects their reliability. Finally, in this research, the use case of Code Glosses was examined. The function of this metadiscourse marker basically provides additional resources to the reader and provides clues to interpret some component in the text. Code Glosses report sampling and explanation. It is seen that students tend to use code glosses for sampling. The reason why the "gibi"(ing. as, like) marker is frequently preferred is its frequent use in Turkish spoken language (see Aksan, et al., 2017. p.8).

As a result, considering the results obtained from the database, interactive metadiscourse markers usage of the participants are found to be insufficient

and problematic. Although this study was limited with interactive metadiscourse markers, it was seen that similar results were reached in the study of Esmer (2018) conducted by handling both dimensions. Therefore, the need for education on interactive and interactive metadiscourse markers to students learning Turkish as a foreign language should be underlined twice. Consequently, It is seen that there is a need for teaching metadiscourse markers in academic Turkish programs. On the other hand, it is seen that there is no experimental research or action research on the teaching of meta-discourse markers in the Turkish literature yet. Studies investigating the effect of the concept of metadiscourse markers on teaching activities are needed, and thus its is expected that this study provide an idea for future researchs.

Kaynakça / References

- Adel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English: Studies in corpus linguistics* (Vol. 24). John Benjamins Publishing.
- Akbaş, E. (2014). Are they discussing in the same way? Interactional metadiscourse in Turkish writers' texts. *Second Language Learning and Teaching*, 22, 119-133. doi: 10.1007/978-3-319-02526-1_8
- Akbaş, E. ve Hatipoğlu, Ç. (2018). Metadiscourse variations across academic genres: Rhetorical preferences in textual and interpersonal markers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18, 767-775. doi: 10.12738/estp.2018.4.0001
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., ve Demirhan, U. U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish: core vocabulary for learners*. New York: Routledge Pub.
- Bahar, M. A. (2017). Konuşma eğitimi bağlamında Tansel masalları ve söylem belirleyiciler üzerine bir inceleme. *Balıkeseri Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 253-274. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645186>
- Bucholtz, M. (2003). Theories of discourse as theories of gender: discourse analysis in language and gender studies. J. Holmes, ve M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of language and gender* içinde (s. 43-68). Blackwell Publishing.
- Dağ Tarcan, Ö. (2017). Türkçe bilimsel metinlerde etkileşimli üstsöylem belirleyicileri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 176-194. doi:10.1501/sbeder_0000000144
- Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara

- Diani, G. (2009). Exploring the polyphonic dimension of academic book review articles in the discourse of linguistics. In (Haz. Dervin, F., Suomela-Salmi, E.) *Cross-Linguistic and Cross Cultural Perspectives on Academic Discourse*. (p.135-149) Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Esmer, E. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *Journal of Language Education and Research*, 4(3), 216-228. <https://doi.org/10.31464/jlere.292927>
- Göçer, A. (2018). *Yazma uğraşı yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Günay, V. D. (2018). *Söylem çözümlemesi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics* 30, 437-455. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00009-5)
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going?. *Journal of Pragmatics*, 113, 16-29. doi: 10.1016/j.pragma.2017.03.007
- Hyland, K., ve Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.156>
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- İşeri, K. ve Şen, E. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında türkçe yazılan bilimsel metinlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 434-446. doi: 10.18298/ijlet.1830
- İşsever, S. (1996). Kullanımsal işlevleri açısından Türkçedeki bağlaçlar. *X. Ulusal Dilbilim Kurultayı* (83-94). İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR-XXVIII*, Güz, 283-290.
- Neeley, D. S. (2005). *Academic literacy* (2nd Ed). New York: Pearson Education, Inc.
- Richards, J. C., ve Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics* (4th edition). Malaysia: Pearson Education Limited.
- TELC. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt: TELC. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf adresinden erişildi
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uçan, S. (2019). Durum çalışması araştırması. S. Şen ve İ. Yıldırım (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 227-248). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uzun, L. (2013). Metindilbilim. A. S. Özsoy ve Z. Erk Emeksiz (Ed.), *Genel dilbilim-II* (2. baskı) içinde(s. 153-180). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Yin, R. (2018). *Case study research and application* (6.bs). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Zúñiga, G., ve Macías, D. F. (2006). Refining students' academic writing skills in an undergraduate foreign language teaching program. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 11(17), 311-336. https://www.researchgate.net/publication/271386737_Refining_Students_Academic_Writing_Skills_in_an_Undergraduate_Foreign_Language_Teaching_Program adresinden erişildi.
- Zwiers, J. (2015). *Every teacher is a language teacher*. 24 Aralık 2015 tarihinde <http://josseybasseducation.com/uncategorized/every-teacher-language-teacher/> adresinden erişilmiştir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kurudayıoğlu, M. ve Çimen, L. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazılarında etkileşimli üstsöylem. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 3899-3923. DOI: 10.26466/opus.771950

Matematik Eğitimi Lisansüstü Tezlerindeki Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.735675

*

Sami Sezer Arbağ* - **Erhan Ertekin****

*Öğretmen, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Merkezi – İstanbul Fuat Sezgin Bilim ve Sanat Merkezi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: samisezer.arbag@meb.gov.tr

ORCID: [0000-0002-9096-9952](https://orcid.org/0000-0002-9096-9952)

**Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi/Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilimdalı, Konya/Türkiye

E-Posta: ertekin75@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6466-8996](https://orcid.org/0000-0002-6466-8996)

Öz

Bu araştırmanın amacı, matematik eğitimi alanında tamamlanan lisansüstü tezlerin geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarını çağdaş standartlar yönünden incelemek ve hataları belirlemektir. Çalışma, matematik eğitiminde tamamlanmış doktora ve yüksek lisans tezlerinin geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarının bazı kriterler yönünden incelenmesini hedeflediğinden nitel araştırmalardan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini 2000-2018 yılları arasında matematik eğitimi alanında yapılan ve YÖK Ulusal Tez Merkezinin internet sitesinde erişim engeli bulunmayan 92 doktora ve 343 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 435 lisansüstü tez oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, incelenen tezlerin %65'inde rapor edilen güvenirlilik katsayısının 0.80'den düşük olduğu; %96'sında güvenirlilik katsayısının güven aralıklarının rapor edilmediği; %89'unda güvenirlilik kestirimine yönelik alınmış olan örneklem büyüklüğünün 400'den az olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında en çok kullanılan güvenirlilik kestirim yöntemlerinin Kuder Richardson ve Cronbach alfa; geçerlik türlerinin kapsam ve yapı geçerliği; geçerlik kanıtlarının ise test içeriği ve iç yapı üzerine temellenmiş kanıt olduğu tespit edilmiştir. Bulgular tartışılarak olası çözüm ve öneriler ileri sürülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Geçerlik, Güvenirlilik, Matematik Eğitimi

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Erhan Ertekin danışmanlığında, Sami Sezer Arbağ tarafından yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 26-28 Eylül 2019'da gerçekleştirilen Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur

Investigation of Validity and Reliability Studies in Mathematics Education Graduate Theses

*

Abstract

The aim of this research is to examine the validity and reliability studies of graduate theses completed in the field of mathematics education in terms of contemporary standards and to determine errors. The research was designed as a case study from qualitative research since it aimed to examine the validity and reliability studies of doctorate and master's theses completed in mathematics education in terms of some criteria. Sample of study was composed by a total of 435 postgraduate theses which include 92 doctorate theses and 343 postgraduate theses from the website of YÖK Center of International Thesis which were written between the years 2000-2018 in the field of mathematics education.

According to the findings obtained as a result of the research, the reliability coefficient reported in 65% of the examined theses is lower than 0.80; in 96% confidence interval of the reliability coefficients were not reported; in the sample size at 89% is less than 400. In additon, the most commonly used reliability estimation methods Kuder-Richardson and Cronbach alpha; scope and structure validity types; the validity evidence was found to be evidence based on test content and internal structure. Possible solutions and suggestions were proposed by discussing the findigs.

Keywords: *Validity, Reliability, Math Education.*

Giriş

“Bilimsel bilginin üretilmesini ve toplumsal gelişmeyi sağlayan en önemli kurumlar üniversitelerdir” (Alkan, 2014). Üniversitelerin sorumluluğunda gerçekleştirilen lisansüstü eğitimler bilgi üretimine katkı sağlayan ve üniversitelerin araştırma yönünü destekleyen eğitimlerdir. Türkiye’deki üniversitelerde bazı lisans bölümlerinde bitirme projeleri veya mezuniyet projeleri yer alırken, yüksek lisans düzeyinde tezler veya bitirme projeleri, doktora düzeyinde ise, doktora tezleri şeklinde bilimsel çalışmalar yürütülmektedir. Üniversitelerde verilen eğitimin bir parçası olarak oluşturulan tezler, bilimin üretilmesine ve geliştirilmesine olumlu katkılar sağlamaktadır (Alkan, 2014; Benligiray, 2012).

Eğitim sistemine ilişkin uygulamaları şekillendirmede önemli bir rolü bulunan eğitim araştırmalarının sayısında son 10 yılda büyük bir artış olduğu gözlenmektedir. Yayınlanan bu çalışmalardan bir kısmı eğitim reformlarının temelini oluştururken, bir kısmı da literatürü gözden geçirme yoluyla önceki yapılan araştırma sonuçlarının güvenilirliğini test etmektedir (Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thompson ve Harris, 2005; Onwuegbuzie ve Daniel, 2003). Eğitim veren bir lisansüstü programının eğilimlerini, izlediği seyri ve ilgi alanlarını ortaya koymada en önemli ve verimli yolun bu düzeyde yürütülen araştırmaların analiz edilmesi olduğu söylenebilir. Bu araştırmaların belirli zaman aralıklarında ve belirlenen çeşitli ölçütlere göre sistematik bir şekilde analiz edilmesi, alanın genel görüntüsünü ortaya çıkaracağından büyük önem arz etmektedir. Bu niceliksel artışa paralel olarak gelişen eğitim araştırmalarının nitelik olarak sorgulanması, araştırma yoluyla ulaşılan sonuçların gerçekleşmesi ve kullanılabilirliği çalışmaların kalitesinin ortaya konulabilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Söz konusu çalışmalar incelendiğinde, bazı yazarlar tarafından ortaya konan bulgularda yanlışların bulunabileceği, hatta gerçeğin, elde edilenin tam tersi olduğu da ifade edilmiştir. Bu durum, araştırmaların nitelikleri üzerine yapılan sentezlerin önemli ve gerekli bir çalışma olduğunu ortaya koymaktadır (Dunkin, 1996). Çalışmaların birçoğunda ölçme ve araştırma yöntem-bilimindeki belli başlı kavramların kullanımında bir takım hatalar göze çarpmaktadır. Hatalı kullanılan bu kavramların en önemlilerinden bazıları da geçerlik ve güvenirliliktir (Bademci, 2011a, 2017a, 2017b).

Amerika Eğitim Araştırma Derneği [American Educational Research Association (AERA)], Amerikan Psikoloji Derneği [American Psychological Association (APA)] ve Eğitimde Ölçme Ulusal Konseyi [National Council on Measurement in Education (NCME)] tarafından 1999 ve 2014 yıllarında yayınlanan ve “otorite” olarak da vurgulanan (Sireci, 2007) Eğitimsel ve Psikolojik Test Etme/Test Yapma Standartları [EPTS] (*Standards for Educational and Psychological Testing*) içinde geçerlik, “ölçümlerin kullanımlarının ve önerilen yorumların bir özelliği”; güvenirlilik ise, “testlerin kendilerinin değil, ölçümlerin bir özelliği” şeklinde kabul edilmiştir (AERA, APA ve NCME, 1999, 2014; Reynolds vd., 2009). EPTS'nin içeriğinde ölçüm güvenirliliği ve test ölçümlerinin yorumlarının geçerliliğine ilişkin yönlendirici ilkeler, eğitim ve psikolojideki testlerin ve diğer ölçme araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik ölçütler yer almaktadır. EPTS'de ve diğer bazı önemli kaynaklarda da açıkça görülebileceği üzere, geçerlik, ölçme araçlarının değil, ölçümlerin kullanımlarının bir özelliği; güvenirlilik ise, testlerin değil, ölçümlerin bir özelliğidir (Bademci, 2007, 2011a, 2017a, 2017b). Adı geçen husus bilimsel dayanaklarıyla ispatlanmış, dolayısıyla da “ölçüm yorum geçerliliği” ve “ölçüm güvenirliliği” ifadelerinin daha uygun ifadeler olduğu ölçme yöntembilim dünyasında kabul görmüş ve geçerlik ve güvenirlilikle ilgili bir paradigma değişikliği ya da bir bilimsel devrim başlamıştır (Bademci, 2004, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2010, 2011a, 2017a, 2017b). Eldeki araştırma ile bu doğrultuda matematik eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları, geçerlik ve güvenirlilik kavramlarının kullanımı ve geçerlik-güvenirlilik çalışmalarında yapılan hatalar analiz edilmiştir. Böylece, geçerlik ve güvenirlilikle ilgili bu çalışma ile matematik eğitimine ilgi duyan yeni veya deneyimli araştırmacılara alandaki ölçme ve değerlendirmedeki yöntembilimsel durumla ilgili bilimsel tartışma ve sorgulama yapmalarına kaynak olunması hedeflenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde lisansüstü tezlerin farklı açılardan incelendiği birçok araştırmayla karşılaşılabilir. Lisansüstü tezleri farklı bilim dallarında inceleyen araştırmalara (Altınkurt, 2007; Şimşek, Özdamar, Becit, Kılıçer, Akbulut ve Yıldırım, 2007; Kabaca ve Erdoğan, 2007; Tavşancıl, 2008; Korkmaz, 2010; Evrekli, İnel, Deniz ve Balım, 2011; Ergun ve Cilingir, 2013; Delice ve Ergene, 2015; Kutanis Özen, Özsoy, Karakiraz, Aras, Erol ve Uslu, 2015; Ulutaş, Üner, Turan Oluk, Yalçın Çelik ve Akkuş, 2015; Arslan, Geriş

ve Kulaksız, 2016; Kaya, Yazıcı, Deliveli ve Hoşgörür, 2016; İnce, Gül ve Bozyiğit, 2017; Şenyurt ve Özkan, 2017; Soycan ve Babacan, 2019) bakıldığında sadece güvenilirliğe odaklanılmış araştırmalar olsa da geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının birlikte ayrıntılı değerlendirildiği bir araştırmayla karşılaşmamıştır. Bu araştırmaların genelinde genel tez değerlendirmesinin içeriğinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına kısmen yer verildiği belirlenmiştir.

Lisansüstü tezlerde incelenen konuya uygun olan doğru yöntemlerin belirlenip kullanılması, böylelikle doğru ve bilimsel sonuçlara ulaşılması ve raporlanması son derece önemlidir. Bu çalışma matematik eğitimi alanında tamamlanmış tezlerdeki mevcut standartlar doğrultusunda geçerlik ve güvenilirlik kavramı ile ilgili hataların neler olduğunun ve bu hataların sıklıklarının tespit edilmesi, güvenilirlik ve geçerlik tespiti sürecinde yapılan hataların belirlenmesi ve benzer hataların tekrarının önüne geçilmesi açısından da önem arz etmektedir.

“Eğitim ve psikolojik test alanındaki en önemli ve temel kavramlardan biri güvenilirlik ve geçerliktir. Bu değere karşılık her iki kavramda en fazla yanlış anlaşılan ya da hatalı kullanılan kavramlar olmayı sürdürmektedir. Öncelikle lisansüstü programlar olmak üzere, yüksek lisans ve doktora programlarındaki ölçmeyle ilişkili konuların giderek azalması ya da ölçme konularıyla ilgili zayıf ve kalitesiz eğitim verilmesinin bu duruma sebep olduğu söylenebilir” (Bademci, 2007). Bu durumdan hareketle, Türkiye’de Matematik Eğitimi alanında tamamlanan lisansüstü tezlerdeki geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının incelemesini yapmak amacıyla planlanan bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Lisansüstü tezlerde güvenilirlik-geçerlik çalışması ve güvenilirlik doğrulturması yapılmı durumu nasıldır?
2. Lisansüstü tezlerde kullanılan güvenilirlik ve geçerlik ifadeleri nelerdir?
3. Güvenirlik çalışması yapılmış olan lisansüstü tezlerde kullanılan güvenilirlik kestirim yöntemi/yöntemleri rapor edilmiş midir? Rapor edilmiş ise hangi güvenilirlik kestirim yöntemi/yöntemleri kullanılmıştır?
4. Güvenirlik çalışması yapılan lisansüstü tezlerde güvenilirlik katsayısı rapor edilmiş midir? Rapor edilen güvenilirlik katsayısı yeterli düzeyde midir? Güvenirlik katsayısının güven aralıkları kestirilip rapor edilmiş midir?

5. Güvenirlik çalışması yapılmış lisansüstü tezlerde güvenirlik kestirimine yönelik alınmış örneklem büyüklüğünün rapor edilme ve yeterli olma durumu nasıldır?
6. Geçerlik çalışması yapılmış lisansüstü tezlerde hangi geçerlik türü/türleri kullanılmıştır?
7. Lisansüstü tezlerde geçerlik kanıtları rapor edilmiş midir? Geçerlik kanıtı rapor edilen lisansüstü tezlerde hangi geçerlik kanıtları kullanılmıştır?
8. Geçerlik çalışması yapılmış lisansüstü tezlerde, geçerlik kanıtı için hangi yöntem/yöntemler kullanılmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir sistem hakkında genel bir bilgiye ulaşmak için tek veya çok sayıda sistem ögesinin gerçek bağlamı içinde ayrıntılı ve kapsamlı bir biçimde incelenmesi olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2013). Bu araştırmada matematik eğitimi alanında tamamlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki geçerlik ve güvenirlik çalışmaları incelenen durumu oluşturmaktadır.

Veri Kaynağı

Nitel araştırma yöntemleri temel alınarak oluşturulan çalışmalarda araştırmacının amacı sonuçları tüm evrene genellemek değil ana problemi derinlemesine incelemektir. Bu yüzden araştırılan konunun daha iyi anlaşılması için araştırmacı amaçlı ya da isteyerek katılımcıları, çalışma grubunu belirler (Creswell, 2012). Bir araştırmada gözlenecek durum belirli niteliklere sahip olaylar, kişiler ve durumlardan oluşabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb) örnekleme alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel amaç araştırmacı tarafından oluşturulan ya da daha önceden var olan ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada Matematik Eğitimi alanında tamamlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerindeki geçerlik ve güvenirlik ile ilgili mevcut durum ortaya

konulacaktır. Ancak alanda geçmişten günümüze yapılmış tüm tezlerin incelenmesi zaman, maliyet ve enerji açısından çok güç olduğundan araştırmanın örnekleminin oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. İncelenecek doküman seçimindeki üç ölçütten birincisi tezlerin 2000-2018 yılları arasında olması, ikincisi Matematik Eğitimi alanının alt anabilim dallarında tamamlanmış olması ve üçüncüsü nicel ve karma yöntem kullanılmış olmasıdır. Tarih kriteri belirlenirken EPTS'nin son sürümlerinin 1999 ve 2014 yılında yayımlanmış olması ve 2000 öncesinde yapılmış tezlerin dijital kopyalarına kolay ulaşım sağlanamaması durumları göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütlere göre YÖK Ulusal Tez Merkezinin internet sitesinde matematik eğitimi alanında tamamlanmış ve erişim engeli bulunmayan 741 tez olduğu belirlenmiştir. Bu tezlerin 306 tanesi nitel araştırma ile yapılmış olduğu için araştırma kapsamından çıkarılmış, nicel ve karma araştırma ile yapılmış 92 doktora ve 343 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 435 tez araştırma kapsamına alınmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışma kapsamında ilk olarak akademik bir çalışmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının nasıl yapılması gerektiğine ilişkin yayınlar incelenmiştir. Ayrıca veri kaynakları tezler olduğu için tez yazım kılavuzları da gözden geçirilmiş ve sahip olması gereken özellikler belirlenmiş ve birinci araştırmacı tarafından tez incelemesinde kullanılmak üzere “Tez İnceleme Formu” oluşturulmuştur. Bu form 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde teze ilişkin genel bilgiler, ikinci bölümde ise tezin yöntem bölümünde yer alan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin inceleme kriterleri yer almaktadır. Formun oluşturulmasında ilk olarak ilgili alanyazında daha önce başka araştırmacılar tarafından hazırlanan formlar incelenmiştir. Ardından geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının standartlarına göre form oluşturulmuştur. “Tez İnceleme Formu” adıyla oluşturulan bu formun, çalışmanın amacına uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan düzeltmeler

doğrultusunda, inceleme formu oluşturulmuştur. Bu formla araştırmacı tarafından 30 adet tez incelenmiş, eksiklikler belirlenmiş ve form güncellenmiştir. Formun bu haline ilişkin 3 farklı ölçme ve değerlendirme uzmanından tekrar görüş alınmış, forma son hâli verilmiştir.

Formun son hâli Tablo 1’de verilmiştir. Formda ölçütler ve sınırlandırılmış kodlamalar yer almaktadır.

Tablo1. Tez İnceleme Formu

Ölçütler	Kodlamalar
Tez Türü	(1) Doktora (2) Yüksek Lisans
Güvenirlik	
Güvenirlik Çalışması	(0) Yapılmamış (1)Yapılmış
Güvenirlik Kestirim Yöntemi	(0) Rapor Edilmemiş (1) Rapor Edilmiş
Güvenirlik Kestirim Yöntemi	(1) Paralel Form (2) Test Tekrar Test (3) Yarıya Bölme (4) Kuder Richardson (5) Cronbach Alfa
Güvenirlik Doğuşturma	(0) Yapılmamış (1) Yapılmış
Güvenirlik İfadesi	(1) Testin güvenilirliği (2) Testin yanında aracın bir özelliği (3) Test güvenilirliği yanında ölçümlerin güvenilirliği (4) Farklı anlamlara gelen güvenilirlik ifadeleri (5) Güvenirlik ifadesine yer vermeyen
Güvenirlik Katsayısı	(0) Rapor Edilmemiş (1) Rapor Edilmiş
Güvenirlik Katsayısı	(1) 0.80’den az (2) 0.80 ve 0.80’den fazla
Güvenirlik Katsayısının Güven Aralığı	(0) Rapor Edilmemiş (1) Rapor Edilmiş
Güvenirlik Kestirimine Yönelik Alınmış Örneklem Büyüklüğü	(0) Rapor Edilmemiş (1) Rapor Edilmiş
Güvenirlik Kestirimine Yönelik Alınmış Örneklem Büyüklüğü	(1) 400’den az (2) 400 ve 400’den fazla
Geçerlik	
Geçerlik Çalışması	(0) Yapılmamış (1) Yapılmış
Geçerlik Türü	(1) Kapsam geçerliği (2) Ölçüt ilişkili geçerlik(Yordayıcı, Eş zamanlı) (3)Yapı geçerliği
Geçerlik İfadesi	(1) Test geçerliği (2) Test ölçümlerinin geçerliği (3) Testin geçerliği yanında test ölçümlerinden yapılan yorumun özelliği (4) Farklı anlamlara gelen geçerlik ifadeleri (5) Geçerlik ifadesine yer vermeyen
Geçerlik Derecesi	(0) Rapor Edilmemiş (1) Rapor Edilmiş
Geçerlik Derecesi	(1) Düşük (2) Orta (3) Yüksek
Geçerlik Kanıtı	(0) Rapor Edilmemiş (1) Rapor Edilmiş
Geçerlik Kanıt Kaynakları	(1) Test içeriği üzerine temellenmiş kanıt (2) Yanıt süreçleri üzerine temellenmiş kanıt (3) İç yapı üzerine temellenmiş kanıt (4) Diğer değişkenlerle ilişkiler üzerine temellenmiş kanıt (5) Test etmenin sonuçları üzerine temellenmiş kanıt
Geçerlik Kanıtına Yönelik Kullanılan Yöntem	(1) Uzman Görüşü (2) Korelasyon Analizi (3) Faktör Analizi (4) Test- Madde Analizi

Dokuman incelemesi sürecinde, bir araştırmacı öncelikle amacına yönelik mevcut kaynakları bulur, her bir kaynağı dikkatlice okur, gerekli bilgileri not alır ve aldığı notlardan yola çıkarak bazı değerlendirme işlemleri yapar (Çepni, 2014). Birinci araştırmacı YÖK Ulusal Tez Merkezinde yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerini bularak okumuş, “Tez İnceleme Formu” nu kullanarak araştırmaları geçerlik ve güvenilirlik açısından incelemiştir.

Araştırma sonuçlarının geçerliğinin teyidi için inandırıcılık ve aktarılabilirliklerini incelemek gerekir (Lincoln ve Guba, 1985). İnanırıcılığı sağlamak için; araştırmada incelenen tezlerden bir kaçının yazarıyla görüşme sağlanmış güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları ile ilgili görüşmeler yapılmış, bazı tezler farklı zamanlarda tekrar incelenmiş, elde edilen veriler özetlenmiş ve eleştirel bir gözle bakılarak araştırma sorularına yanıtlar açıklanmıştır.

Araştırma sonuçların güvenilirliğinin teyidi için tutarlık ve teyit edilebilirliklerini incelemek gerekir (Lincoln ve Guba, 1985). Tutarlığın sağlanması için ise kodlayıcılar arası puanlayıcı güvenilirliğini belirlemek amacıyla rastgele seçilen 30 tez ölçme değerlendirme uzmanları ve araştırmacı tarafından veri toplama aracı doğrultusunda oluşturulan forma göre ayrı ayrı puanlanmış ve puanlayıcılar arası tutarlığı belirlemek için Miles ve Huberman’ın (2015) önerdiği uzlaşma katsayısı hesaplanmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Uzlaşma sayısı} / (\text{Uzlaşma sayısı} + \text{Uzlaşmama sayısı})$$

Elde edilen sonuç ile puanlayıcılar arası tutarlılık anlamındaki güvenilirliğin sağlandığı görülmüştür. 30 tezin üç farklı ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenmesi sonucu hesaplanan güvenilirlik katsayısı %84 olarak bulunmuştur. Bu durumda, kodlamayı yapan uzmanlar arasında tutarlılık olduğu, diğer bir deyişle puanlayıcılar arası uzlaşma anlamındaki güvenilirliğin sağlandığı görülmüştür. Teyit edilebilirliğin sağlanması için ise araştırmada kullanılan inceleme formu ve Excel’de yapılan kodlamalar, gerekli olduğu takdirde incelenmeye sunulması için araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında matematik eğitimi alanındaki lisansüstü tezler için oluşturulan formula ulaşılan veriler kaydedilmiştir. Elde edilen veriler Excel

programı kullanılarak frekans ve yüzde değerleri ile çözümlenmiştir. Sonuçlar yüzde ve frekans tabloları ile betimsel olarak analiz edilmiştir.

Aktarılabirliğin sağlanması için; verileri ayrıntılı bir biçimde betimlemek için elde edilen bulguların yazılmasında tablo, grafik ve şekiller kullanılmış, ayrıntılı şekilde betimlemeler yapıp yorumlanmış, araştırmada matematik eğitimi alanında tamamlanmış tezler incelenmiş, alt ana bilim dalları ile çeşitlilik sağlanmaya çalışılarak bazı ölçütler kullanılarak asıl örneklem belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde matematik eğitimi alanında tamamlanmış olan lisansüstü tezlerindeki geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Lisansüstü tezlerde, güvenirlik-geçerlik çalışması ve güvenirlik doğrultması yapıma durumuna ilişkin dağılımlar Tablo-2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Lisansüstü tezlerin güvenirlik-geçerlik çalışması ve güvenirlik doğrultması yapıma durumuna ilişkin dağılım

Durum		n	%	n	%	n	%
		Doktora		Yüksek Lisans		Toplam	
Güvenirlik Çalışması	Yapılmış	86	19.77	265	60.92	351	80.69
	Yapılmamış	6	1.38	78	17.93	84	19.31
Geçerlik Çalışması	Yapılmış	89	20.46	285	65.52	374	85.98
	Yapılmamış	3	0.69	58	13.33	61	14.02
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	Sadece Güvenirlik Çalışması Yapılmış	6	1.38	72	16.55	78	17.93
	Sadece Geçerlik Çalışması Yapılmış	3	0.69	42	9.66	45	10.34
	Hem Güvenirlik Hem Geçerlik Çalışması Yapılmış	83	19.08	207	47.59	290	66.67
	Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması Yapılmamış	0	0.00	22	5.06	22	5.06
Güvenirlik Doğultması	Yapılmış	14	3.22	81	18.62	95	21.84
	Yapılmamış	78	17.93	262	60.23	340	78.16

Genel anlamda lisansüstü tezler incelendiğinde; 351'i (%80.69) için güvenirlik çalışmasının yapıldığı; 84'ü (%19.31) için ise yapılmadığı tespit edilmiştir. Buna göre lisansüstü tezlerde neredeyse her 5 tezdten 1'inde güvenirlik çalışması yapılmadığı söylenebilir. Özel olarak doktora tezleri incelendi-

ğinde; 92 tezin 86'sı (%19.77) için güvenilirlik çalışması yapılırken, 6'sı (%1.38) için yapılmamıştır. Yüksek lisans tezlerinde ise 343 tezin 265'i (%60.92) için güvenilirlik çalışması yapıldığı, 78'i (%17.93) için yapılmadığı görülmektedir. Geçerlik bağlamında ise toplamda 435 tezin 374'ü (%85.98) için geçerlik çalışmasının yapıldığı, 61'i (%14.02) için yapılmadığı tespit edilmiştir. Doktora tezleri incelendiğinde 92 tezin 89'u (%20.46) için geçerlik çalışması yapılırken, 3'ü (%0.69) için yapılmamıştır. Yüksek lisans tezlerinde ise 343 tezin 285'i (%65.52) için geçerlik çalışması yapıldığı, 58'i (%13.33) için yapılmadığı görülmektedir.

Lisansüstü tezlerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları birlikte incelendiğinde, toplam 435 tezin 290'ı (%66.67) için hem güvenilirlik hem de geçerlik çalışmasının yapıldığı, 78'i (%17.93) için geçerlik çalışması yapılmaksızın sadece güvenilirlik çalışmasının yapıldığı, 45'i (%10.34) için ise güvenilirlik çalışması yapılmaksızın sadece geçerlik çalışması yapıldığı tespit edilmiştir. 22 tezde (%5.06) hem güvenilirlik ve hem geçerlik çalışması yapılmadığı ve bu tezlerin tümünün yüksek lisans tezleri olduğu dikkat çekmektedir. Matematik eğitimi alanında tamamlanmış her 20 tezin 1'inde hem güvenilirlik ve hem geçerlik çalışması yapılmamıştır. Doktora tezleri incelendiğinde 92 tezin 83'ü (%19.08) için hem güvenilirlik hem de geçerlik çalışması, 6'sı (%1.38) için geçerlik çalışması yapılmaksızın sadece güvenilirlik çalışması, 3'ü (%0.69) için ise güvenilirlik çalışması yapılmaksızın sadece geçerlik çalışmasının yapıldığı belirlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinde ise 343 tezin 207'si (%47.59) için hem güvenilirlik hem geçerlik çalışması, 72'si (%16.55) için geçerlik çalışması yapılmaksızın sadece güvenilirlik çalışması, 42'si (%9.66) için ise güvenilirlik çalışması yapılmaksızın sadece geçerlik çalışmasının yapıldığı görülmektedir. 22'sinde (%5.06) ise ne geçerlik ne de güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Lisansüstü tez yazarlarının kullanmış oldukları veri toplama araçları için aracın geliştiricisinin örneklemeden elde ettiği güvenilirlik kanıtlarını kendi tezinde rapor etme durumu incelendiğinde, lisansüstü tezlerin 95'i (%21.05) için güvenilirlik doğrulturmasının yapıldığı bir başka ifadeyle daha önceden geliştirilen aracın uygulanmasından elde edilen güvenilirlik analizlerinin değiştirilmeden rapor edildiği ve 340'ı (%78.16) için ise güvenilirlik doğrulturmasının yapılmadığı tespit edilmiştir. Doktora tezleri incelendiğinde 92 tezin 14'ü (%3.22) için güvenilirlik doğrulturması yapılırken, 78'i (%17.93) için ise yapılmamıştır. Yüksek lisans tezlerinde ise 343 tezin 81'i için (%18.62)

güvenirlik doğuşturmamasının yapıldığı, 262'si (%60.23) için ise yapılmadığı tespit edilmiştir.

Ayrıca araştırmamız bağlamında lisansüstü tezlerde kullanılan güvenilirlik ve geçerliğe ilişkin ifadeler incelenmiş ve ifadelere ilişkin dağılımlar Tablo-3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Lisansüstü tezlerdeki güvenilirlik ve geçerlik ifadelerine ilişkin dağılım

İfadeler	n	%	n	%	n	%	
	Doktora		Yüksek Lisans		Toplam		
Güvenirlik İfadeleri	"Testin Güvenirliği"	53	12.18	169	38.85	222	51.03
	"Testin Güvenirliği" yanında "Aracın Bir Özelliği"	15	3.45	62	14.25	77	17.7
	"Test Güvenirliği" yanında "Ölçümlerin Güvenirliği"	17	3.91	38	8.74	55	12.64
	Farklı Anlamalara Gelen Güvenirlik İfadeleri	2	0.46	13	2.99	15	3.45
	Güvenirlik İfadesine Yer Vermeyen	5	1.15	61	14.02	66	15.17
	"Testin Geçerliği"	74	17.01	242	55.63	316	72.64
	"Test Ölçümlerinin Geçerliği"	2	0.46	24	5.52	26	5.98
Geçerlik İfadeleri	"Testin Geçerliği" yanında "Test Ölçümlerinden Yapılan Yorumun Özelliği"	12	2.76	5	1.15	17	3.91
	Farklı Anlamalara Gelen Geçerlik İfadeleri	1	0.23	20	4.60	21	4.83
	Geçerlik İfadelerine Yer Vermeyen	3	0.69	52	11.95	55	12.64

Tablo 3 incelendiğinde, lisansüstü tezlerin 222'si (%51.03) için "Testin güvenilirliği", 77'si (%17.7) için "Testin Güvenirliği" yanında "Aracın Bir Özelliği", 55'i (%12.64) için "Test Güvenirliği" yanında "Ölçümlerin Güvenirliği" ifadesinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Güvenirlik ifadesine yer vermeyen tez sayısının 66 (%15,17) olduğu görülmektedir. Ayrıca 15 tezde (%3.45) farklı anlamlara gelen güvenilirlik ifadeleri ile karşılaşmıştır. Doktora tezleri incelendiğinde 92 tezin 53'ü (%12.18) için "Testin güvenilirliği", 17'si (%3.91) için "Test Güvenirliği" yanında "Ölçümlerin Güvenirliği", 15'i (%3.45) için "Testin Güvenirliği" yanında "Aracın Bir Özelliği" ifadeleri kullanılmıştır. 5 doktora tezinde (%1.15) güvenilirlik ifadesine yer verilmemiş olup, 2 tezde (%0.46) ise farklı anlamlara gelen güvenilirlik ifadeleri kullanılmıştır. Yüksek lisans tezlerinde ise 343 tezin 169'u (%38.85) için "Testin güvenilirliği", 62'si (%14.25) için "Testin Güvenirliği" yanında "Aracın Bir Özelliği"

ği”, 38’i (%8.74) için “Test Güvenirliği” yanında “Ölçümlerin Güvenirliği” ifadeleri kullanılmıştır. 61 yüksek lisans tezinde (%14.02) güvenilirlik ifadesine yer verilmemiş olup, 13 tezde (%2.99) ise farklı anlamlara gelen güvenilirlik ifadeleri kullanılmıştır.

Toplamda 435 tezin 316’sı (%72.64) için ise “Testin geçerliği”, 26’sı (%5.98) için “Test Ölçümlerinin Geçerliği”, 17’si (%3.91) için “Testin Geçerliği” yanında “Test Ölçümlerinden Yapılan Yorumun Özelliği” ifadesinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Geçerlik ifadesine yer vermeyen tez sayısının 55 (%12.64) olduğu görülmektedir. Ayrıca 21 tezde (%4.83) farklı anlamlara gelen geçerlik ifadeleri ile karşılaşmıştır. Doktora tezleri incelendiğinde 92 tezin 74’ü (%17.01) için “Testin geçerliği”, 2’si (%0.46) için “Test Ölçümlerinin Geçerliği”, 12’si (%2.76) için “Testin Geçerliği” yanında “Test Ölçümlerinden Yapılan Yorumun Özelliği” ifadeleri kullanılmıştır. 3 doktora tezinde (%0.69) geçerlik ifadesine yer verilmemiş olup, 1 tezde (%0.23) ise farklı anlamlara gelen geçerlik ifadeleri kullanılmıştır. Yüksek lisans tezlerinde ise 343 tezin 242’si (%55.63) için “Testin geçerliği”, 24’ü (%5.52) için “Test Ölçümlerinin Geçerliği”, 5’i (%1.15) için “Testin Geçerliği” yanında “Test Ölçümlerinden Yapılan Yorumun Özelliği” ifadeleri kullanılmıştır. 52 yüksek lisans tezinde (%11.95) geçerlik ifadesine yer verilmemiş olup, 20 yüksek lisans tezinde (%4.60) ise farklı anlamlara gelen geçerlik ifadeleri kullanılmıştır.

Lisansüstü tezlerde güvenilirlik kestirim yöntemi, güvenilirlik katsayısı ve güvenilirlik kestirimine yönelik örneklem büyüklüğüne ilişkin dağılımlar Tablo-4’te sunulmuştur.

Güvenirlik çalışması yapılmış 351 lisansüstü tezin 295’i (%84.05) için güvenilirlik kestirim yönteminin rapor edildiği; 56’sı (%15.95) için ise rapor edilmediği tespit edilmiştir. Doktora tezleri incelendiğinde 86 tezin 81’i (%23.08) için güvenilirlik kestirimi rapor edilirken, 5’i (%1.42) için rapor edilmemiştir. Yüksek lisans tezlerinde ise 265 tezin 214’ü (%60.97) için güvenilirlik kestirim yönteminin rapor edildiği, 51’i (%14.53) için rapor edilmediği görülmektedir.

Güvenirlik çalışması yapılmış ve güvenilirlik kestirim yöntemi rapor edilmiş toplam 295 lisansüstü tezin 101’i (%34.24) için sadece Cronbach Alfa yöntemi, 45’i (%15.25) için Cronbach Alfa ve Kuder-Richardson yöntemleri, 38’i (%12.88) için sadece Kuder Richardson yöntemi, 33’ü (%11.19) için yarıya bölme ve Cronbach Alfa yöntemi, 25’i (%8.47) için Cronbach Alfa, Kuder-

Richardson ve yarıya bölme yöntemleri, 18'i (%6.10) için yarıya bölme ve Kuder-Richardson yöntemleri kullanılmıştır. Sadece paralel form ve sadece test-tekrar test yöntemi kullanılan teze rastlanmamıştır. Sadece 1 yöntem kullanan tezlerin sayısının 145 (%49.16), 2 yöntemi birlikte kullanan tezlerin sayısının 118 (%40), 3 yöntem kullanan tezlerin sayısının ise 32 (%10.84) olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Lisansüstü tezlerdeki güvenirlilik kestirim yöntemi, güvenirlilik katsayısı ve güvenirlilik kestirimine yönelik alınmış olan örneklem büyüklüğüne ilişkin dağılım

Durum		n	%	n	%	n	%
		Doktora		Yüksek Lisans		Toplam	
Güvenirlilik Kestirim Yöntemi	Rapor Edilmiş	81	23.08	214	60.97	295	84.05
	Rapor Edilmemiş	5	1.42	51	14.53	56	15.95
Güvenirlilik Katsayısı	Rapor Edilmiş	81	23.08	234	66.67	315	89.74
	Rapor Edilmemiş	5	1.42	31	8.83	36	10.26
Güvenirlilik Katsayısının Güven Aralığı	Rapor Edilmiş	4	1.27	8	2.54	12	3.81
	Rapor Edilmemiş	77	24.44	226	71.75	303	96.19
Güvenirlilik Kestirimine Yönelik Alınmış Örneklem Büyüklüğü	Rapor Edilmiş	84	23.93	247	70.37	331	94.30
	Rapor Edilmemiş	2	0.57	18	5.13	20	5.70
Yöntem ve Düzey							
Güvenirlilik Kestirim Yöntemi	Sadece Paralel Form	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	Sadece Test Tekrar Test	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	Sadece Kuder Richardson	6	2.03	32	10.85	38	12.88
	Sadece Cronbach Alfa	17	5.76	84	28.47	101	34.24
	Sadece Yarıya Bölme	1	0.34	5	1.69	6	2.03
	Cronbach Alfa ve Kuder Richardson	14	4.75	31	10.51	45	15.25
	Yarıya Bölme ve Kuder Richardson	6	2.03	12	4.07	18	6.10
	Test Tekrar Test ve Cronbach Alfa	3	1.02	7	2.37	10	3.39
	Yarıya Bölme ve Cronbach Alfa	12	4.07	21	7.12	33	11.19
	Kuder Richardson ve Test Tekrar Test	4	1.36	8	2.71	12	4.07
	Cronbach Alfa, Kuder Richardson ve Test Tekrar Test	7	2.37	0	0	7	2.37
	Cronbach Alfa, Kuder Richardson ve Yarıya Bölme	11	3.73	14	4.75	25	8.47
	0.80'den az	19	6.03	92	29.21	111	35.24
	0.80 ve 0.80'den fazla	62	19.68	142	45.08	204	64.76
	400'den az	61	18.43	234	70.69	295	89.12
400 ve 400'den fazla	23	6.95	13	3.93	36	10.88	

Güvenirlilik çalışması yapılmış 351 lisansüstü tezin 315'i (%89.74) için güvenirlilik katsayısının rapor edildiği; 36'sı (%10.26) için ise rapor edilmediği tespit edilmiştir. Doktora tezleri incelendiğinde 86 tezin 81'i (%23.08) için güvenirlilik katsayısı rapor edilirken, 5'i (%1.42) için rapor edilmemiştir. Yüksek lisans tezlerinde ise 265 tezin 234'ü (%66.67) için güvenirlilik katsayısının rapor edildiği, 31'i (%8.83) için ise rapor edilmediği görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan lisansüstü tezlerdeki her 10 tezden 1'inde güvenirlilik katsayısı rapor edilmemiştir.

Güvenirlilik çalışması yapılmış ve güvenirlilik katsayısı rapor edilmiş toplam 315 lisansüstü tezin 111'i (%35.24) için güvenirlilik katsayısının 0.80'den az ve 204'ü (%64.76) için 0.80 ve 0.80'den fazla olduğu tespit edilmiştir. Doktora tezleri incelendiğinde 81 tezin 19'u (%6.03) için güvenirlilik katsayısı 0.80'den az iken, 62'si (%19.68) için 0.80 ve 0.80 üzerindedir. Yüksek lisans tezlerinde ise 234 tezin 92'si (%29.21) için güvenirlilik katsayısının 0.80'den az olduğu, 142'si (%45.08) için ise 0.80 ve 0.80 üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Güvenirlilik çalışması yapılmış ve güvenirlilik katsayısı rapor edilmiş toplam 315 lisansüstü tezin 12'si (%3.81) için güvenirlilik kat sayısının güven aralıkları rapor edilirken, 303'ü (%96.19) için rapor edilmemiştir. Doktora tezleri incelendiğinde 81 tezin 4'ü (%1.27) için güvenirlilik katsayısının güven aralıkları rapor edilmiş, 77'si (%24.44) için ise rapor edilmemiştir. Yüksek lisans tezlerinde ise 234 tezin 8'i (%2.54) için güvenirlilik katsayısının güven aralıkları rapor edilmiş, 226'sı (%71.75) için rapor edilmemiştir.

Güvenirlilik çalışması yapılmış 351 lisansüstü tezin 331'i (%94.30) için örneklem büyüklüğünün rapor edildiği; 20'si (%5.70) için rapor edilmediği tespit edilmiştir. Doktora tezleri incelendiğinde 86 tezin 84'ü (%23.93) için örneklem büyüklüğü rapor edilirken, 2'si (%0.57) için rapor edilmemiştir. Yüksek lisans tezlerinde ise, 265 tezin 247'si (%70.37) için örneklem büyüklüğü rapor edilirken, 18'i (%5.13) için rapor edilmemiştir. Buna göre; her 20 lisansüstü tezin 1'inde güvenirlilik kestirimine yönelik alınmış olan örneklem büyüklüğünün rapor edilmediği ifade edilebilir.

Güvenirlilik çalışması yapılmış ve güvenirlilik kestirimine yönelik alınmış olan örneklem büyüklüğü rapor edilmiş toplam 331 lisansüstü tezin 295'i (%89.12) için örneklem büyüklüğünün 400'den az, 36'sı (%10.88) için ise 400 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Doktora tezleri incelendiğinde; 84 tezin 61'i (%18.43) için örneklem büyüklüğünün 400'den az, 23'ü (%6.95) için ise

400 ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Yüksek lisans tezlerinde ise 247 tezin 234'ü (%70.69) için örneklem büyüklüğünün 400'den az, 13'ü (%3.93) için ise 400 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Buna göre; araştırma kapsamına alınan lisansüstü tezlerin yaklaşık %11'inde örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olduğu, yaklaşık %89'unda ise yetersiz olduğu (400'den az) söylenebilir.

Lisansüstü tezlerde geçerlik türü, derecesi, kanıtı, kanıt kaynakları ve geçerlik kanıtına yönelik kullanılan yöntemlere ilişkin dağılımlar Tablo-5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Lisansüstü tezlerdeki geçerlik türü, derecesi, kanıtı, kanıt kaynakları ve geçerlik kanıtına yönelik kullanılan yöntemlere ilişkin dağılım

Durum		n		%			
		Doktora	Yüksek Lisans	Toplam			
Geçerlik Derecesi	Rapor Edilmiş	0	0	0	0		
	Rapor Edilmemiş	89	23.80	285	76.20		
Geçerlik Kanıtı	Rapor Edilmiş	89	23.80	285	76.20		
	Rapor Edilmemiş	0	0	0	0		
Tür, Kanıt ve Yöntem							
Geçerlik Türü	Sadece Kapsam Geçerliği	26	6.95	143	38.24	169	45.19
	Sadece Yapı Geçerliği	13	3.48	31	8.29	44	11.76
	Kapsam Geçerliği ve Ölçüt İlişkili Geçerlik	5	1.34	11	2.94	16	4.28
	Kapsam Geçerliği ve Yapı Geçerliği	37	9.89	92	24.60	129	34.49
	Kapsam Geçerliği, Ölçüt İlişkili Geçerlik ve Yapı Geçerliği	8	2.14	8	2.14	16	4.28
	Sadece "Test İçeriği Üzerine Temellenmiş Kanıt"	24	6.42	138	36.90	162	43.32
	Sadece "Yanıt Süreçleri Üzerine Temellenmiş Kanıt"	2	0.53	0	0	2	0.53
	Sadece "İç Yapı Üzerine Temellenmiş Kanıt"	8	2.14	15	4.01	23	6.15
	Sadece "Diğer Değişkenlerle İlişkiler Üzerine Temellenmiş Kanıt"	4	1.07	6	1.6	10	2.67
	Sadece "Test Etme Sonuçları Üzerine Temellenmiş Kanıt"	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Geçerlik Kanıtı	"Test İçeriği Üzerine Temellenmiş Kanıt" ve "Yanıt Süreçleri Üzerine Temellenmiş Kanıt"	2	0.53	19	5.08	21	5.61
	"Test İçeriği Üzerine Temellenmiş Kanıt" ve "İç Yapı Üzerine Temellenmiş Kanıt"	35	9.36	79	21.12	114	30.48
	"Test İçeriği Üzerine Temellenmiş Kanıt", "İç Yapı Üzerine Temellenmiş Kanıt", "Diğer Değişkenlerle İlişkiler Üzerine Temellenmiş Kanıt"	10	2.67	18	4.81	28	7.49
	"Test İçeriği Üzerine Temellenmiş Kanıt", "Yanıt Süreçleri Üzerine Temellenmiş Kanıt" ve "İç Yapı Üzerine Temellenmiş Kanıt"	4	1.07	10	2.67	14	3.74
Geçerlik Kanıt Yöntemi	Sadece "Uzman Görüşü"	23	6.15	135	36.10	158	42.25
	Sadece "Korelasyon Analizi"	8	2.14	9	2.41	17	4.55
	Sadece "Faktör Analizi"	5	1.34	7	1.87	12	3.21
	Sadece "Test Madde Analizi"	3	0.80	10	2.67	13	3.48
	"Uzman Görüşü" ve "Test Madde Analizi"	23	6.15	64	17.11	87	23.26
	"Uzman Görüşü" ve "Faktör Analizi"	13	3.48	20	5.35	33	8.82
	"Uzman Görüşü" ve "Korelasyon Analizi"	4	1.07	21	5.61	25	6.68
	"Uzman Görüşü", "Test Madde Analizi" ve "Faktör Analizi"	10	2.67	19	5.08	29	7.75

Geçerlik çalışması yapılmış bütün lisansüstü tezlerde geçerlik kanıtları rapor edilmiştir. Geçerlik kanıtı rapor edilmeyen herhangi bir teze rastlanmamıştır. Sadece uzman görüşü alınsa bile “geçerlik kanıtı rapor edilmiş” olarak değerlendirildiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Geçerlik çalışması yapılmış hiçbir lisansüstü tezde geçerlik derecesi ifade edilip yorumlanmamıştır.

Geçerlik çalışması yapılmış toplam 374 lisansüstü tezin 169’u (%45.19) için sadece kapsam geçerliği, 129’u (%34.49) için kapsam geçerliği ve yapı geçerliği, 44’ü (%11.76) için sadece yapı geçerliği, 16’sı (%4.28) için kapsam geçerliği-ölçüt ilişkili geçerlik ve yapı geçerliği türleri kullanılmıştır. Doktora tezleri incelendiğinde 89 tezin 26’sı (%6.95) için sadece kapsam geçerliği, 37’si (%9.89) için kapsam geçerliği ve yapı geçerliği, 13’ü (%3.48) için sadece yapı geçerliği, 8’i (%2.14) için kapsam geçerliği-ölçüt ilişkili geçerlik ve yapı geçerliği, 5’i (%1.34) için ise kapsam geçerliği ve ölçüt ilişkili geçerlik türleri kullanıldığı tespit edilmiştir. Yüksek lisans tezlerinde ise 285 tezin 143’ü (%38.24) için sadece kapsam geçerliği, 92’si (%24.60) için kapsam geçerliği ve yapı geçerliği, 31’i (%8.29) için sadece yapı geçerliği, 11’i (%2.94) için ise kapsam geçerliği ve ölçüt ilişkili geçerlik, 8’i (%2.14) için ise kapsam geçerliği-ölçüt ilişkili geçerlik ve yapı geçerliği türlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Lisansüstü tezlerinde en çok kullanılan geçerlik türlerinin kapsam ve yapı geçerliği olduğu görülmektedir. Lisansüstü tezlerin neredeyse yarısında sadece kapsam geçerliği kullanılmıştır.

Geçerlik çalışması yapılmış ve geçerlik kanıtı rapor edilmiş toplam 374 lisansüstü tezin 162’si (%43.32) için sadece test içeriği üzerine temellenmiş kanıt, 114’ü (%30.48) için test içeriği üzerine temellenmiş kanıt ve iç yapı üzerine temellenmiş kanıt kaynağı kullanıldığı tespit edilmiştir. 42 (%11.23) tezde 3 kanıt kaynağı, 135 (%36.09) tezde 2 kanıt kaynağı birden kullanılmıştır. 197 (%52.60) tezde ise sadece bir kanıt kaynağı kullanılmıştır. En çok kullanılan kaynağın test içeriği üzerine temellenmiş kanıt, en az kullanılan kaynağın ise yanıt süreçleri üzerine temellenmiş kanıt olduğu görülmektedir. Test etmenin sonuçları üzerine temellenmiş kanıt kaynağının kullanıldığı lisansüstü tezle karşılaşılmamıştır. Tezlerin yarısından fazlasında sadece tek bir kanıt kaynağı kullanılmış olması düşündürücüdür.

Geçerlik çalışması yapılmış ve geçerlik kanıt yöntemi rapor edilmiş 374 lisansüstü tezin 158’i (%42.25) için sadece uzman görüşü, 87’si (%23.26) için uzman görüşü ve test madde analizi, 33’ü (%8.82) için uzman görüşü ve

faktör analizi, 29'u (%7.75) için uzman görüşü-test madde analizi ve faktör analizi kullanıldığı tespit edilmiştir. 29 (%7.75) tezde 3 kanıt yöntemi, 145 (%37.76) tezde 2 kanıt yöntemi birden kullanılmıştır. 200 (%53.49) tezde ise sadece bir kanıt yöntemi kullanılmıştır. Doktora tezleri incelendiğinde 89 tezin 23'er tanesi için (%6.15) sadece uzman görüşü ve uzman görüşü-test madde analizi kullanılmıştır. Yüksek lisans tezleri incelendiğinde 285 tezin 135'inde (%36.10) sadece uzman görüşü, 64'ünde (%17.11) uzman görüşü ve test madde analizi kullanılmıştır. En çok kullanılan yöntemin uzman görüşü, en az kullanılan yöntemin ise korelasyon analizi yöntemi olduğu görülmektedir. Tezlerin yarısından fazlasında sadece tek bir geçerlik kanıtı yöntemi kullanıldığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamına alınan 435 tezin %81'inde (351 tez) güvenirlilik çalışması rapor edilmiş, kalan %19'unda (84 tez) ise güvenirlilik çalışmalarının rapor edilmediği tespit edilmiştir. Korkmaz (2010) çalışmasında araştırmamız sonuçlarına benzer şekilde her 5 tezin 1'inde; Kutanis vd. (2015) incelenen tezlerin %26'sında; Ulutaş vd. (2015) inceledikleri makalelerde kullanılan ölçeklerin %61'inde güvenirlilik çalışması yapılmadığını belirlemişlerdir.

Araştırma sonucunda matematik eğitimi alanında tamamlanmış 435 lisansüstü tezin %86'sında (374 tez) geçerlik çalışması rapor edilmiştir. Ancak %14'ü (62 tez) gibi büyük bir oranda geçerlik çalışması rapor edilmemiştir. Ergun ve Cilingir (2013) çalışmalarında da inceledikleri tezlerin yaklaşık %28'inde geçerlik çalışmasının yapılmadığını belirtmişlerdir. Kutanis vd. (2015) çalışmalarında inceledikleri tezlerin %57'sinde; Ulutaş vd. (2015) incelenen makalelerde kullanılan ölçeklerin %60'ında geçerlik çalışmasının yapılmadığını tespit etmişlerdir. Geçerlik çalışması yapılmama oranı gerek çalışmamız gerekse diğer çalışmalar için benzerlik göstermese de lisansüstü tezlerde önemli sayılabilecek oranda geçerlik çalışmasının yapılmadığını söylemek mümkündür.

Lisansüstü tezlerde güvenirlilik ve geçerlik çalışması rapor edilme durumu birlikte değerlendirildiğinde, 435 tezin %67'sinde hem güvenirlilik hem geçerlik çalışması, %18'inde geçerlik çalışması yapılmaksızın sadece güvenirlilik çalışması, %10'unda güvenirlilik çalışması yapılmaksızın sadece geçerlik çalışması yapılmıştır. Geri kalan %5'inde ise ne güvenirlilik ne de geçerlik

çalışmasına yer verilmiştir. Kabaca ve Erdoğan'nun (2007) çalışmalarında araştırma sonuçlarına benzer şekilde neredeyse incelenen her 4 tezin 1'inde geçerlik-güvenirlik çalışması; her 10 tezin 3'ünde ise hem geçerlik hem de güvenilirlik çalışması yapılmadığı belirlenmiştir. Altinkurt (2007) çalışmasında, ölçme aracı kullanılan tezlerin yarısına yakınında ölçme aracına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının sunulmadığını tespit etmiştir. Tez yazarları yaptıkları çalışmaların benzerlerini incelediklerinde güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları ne düzeyde yapıldıysa bir benzerini kendi çalışmalarında uyguladıkları düşünülmektedir. Buradan hareketle lisansüstü öğrencilerin ölçme yöntembilimini daha önce tamamlanan araştırmalardan öğrenme eğiliminde oldukları; ölçme yöntembilimindeki gelişmeleri takip etmedikleri; geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının önemini fark edemedikleri söylenebilir.

Diğer taraftan matematik eğitimi alanında tamamlanmış lisansüstü tezlerin %10'unda güvenilirlik çalışması yapılmaksızın sadece geçerlik çalışmasının yapılmasının sebebi "ölçümlerden elde edilen yorumlar geçerli olduğunda ölçümler güvenilir olur" düşüncesinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmamız sonuçlarına göre tezlerin %5'inde hem güvenilirlik hem de geçerlik çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çalışmaların tamamının yüksek lisans tezleri olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Evrekli vd. (2011) çalışmalarında incelenen tezlerin yaklaşık %3'ünde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının rapor edilmediğini belirtmişlerdir. Bu durum yüksek lisans çalışmalarının lisansüstü çalışmaların ilk aşaması olması sebebiyle araştırmacıların güvenilirlik ve geçerlik incelemelerini tam olarak kavrayamadıklarına işaret sayılabilir. Bir başka ifadeyle, araştırmacıların lisans ve lisansüstü programlarda yeterince test, anket ya da ölçek hazırlama süreci için teorik bilgiye sahip olmaması veya bilgiye sahip olsa bile uygulamaya dönük bilgisinin olmaması sebebiyle güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına gereken önemi vermemiş olduklarını düşündürmektedir.

Araştırma kapsamına alınan 435 tezin yaklaşık %22'sinde (95 tez) güvenilirlik doğrulturması yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan testi uygulamadan testin güvenilirliğinden bahsetmek veya bir başkasının hesapladığı bir teste ait ölçümlerin güvenilirlik katsayısını hatalı bir kabul ile testin kendi özelliği gibi kabul edip ve yine yanlış bir biçimde ve bilinçsizce bir kabul ile ölçümlerin ve onlardan elde edilen güvenilirlik katsayısının değişmeyeceğini kabul ederek uygulama yapmaksızın bir test hakkında güvenilir-

lik kararına varılmış olması güvenirlilik doğuşturmalarının yapıldığı anlamına gelmektedir (Bademci, 2007). Güvenirlilik yalnızca testin kendisinin bir fonksiyonu değil, örneklemin de bir fonksiyonudur (Aktaran: Bademci, 2007). Her 5 tezin 1'inde test ölçümlerinin güvenilir olduğu göz ardı edilerek daha önce yapılmış çalışmalardaki güvenirlilik çalışmalarından elde edilen sonuçlar hiç bir güvenilirlik çalışması yapılmadan rapor edilmiştir. Araştırma bulgularına benzer şekilde Ergun ve Cilingir'in (2013) çalışmalarında incelenen tezlerin %17'sinde güvenirliliği ve geçerliği belirlenmiş ölçme aracını hiç bir geçerlik ve güvenirlilik çalışması yapmadan kendi örneklemi üzerine uyguladıklarını belirlemişlerdir. Ulutaş vd. (2015) çalışmalarında ise tezlerin %14'ünde güvenirlilik değeri için daha önce alan yazındaki değerlerin uygulama yapmadan verildiğini, yani güvenirlilik doğuşturma yapıldığını belirlemişlerdir. Araştırma sonuçlarından hareketle daha önceki araştırmalarda rapor edilmiş güvenirlilik ve geçerlik kanıtlarının kendi araştırmalarında değiştirmeden kullandığı söylenebilir. Ayrıca "Testler güvenilir değildir, güvenilir olan ölçümlerdir" düşüncesini göz önünde bulundurduğumuzda başka bir örneklem grubuna uygulanmış ölçeğin ya da testin güvenirlilik sonuçlarının doğrudan kullanılması uygun değildir. Çünkü ölçekten ya da testten elden ettiğimiz ölçümlerin güvenirlilik değerleri gruptan gruba göre değişebilir. Matematik eğitimi alanında tamamlanmış lisansüstü her 10 tezin 2'sinde güvenirlilik doğuşturmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu durum lisansüstü öğrencilerin ölçme ve değerlendirmedeki yenilikleri takip etmesinden kaynaklanıyor olabilir. Tezlerde güvenirlilik doğuşturma yapılmayıp, hangi grup için bir test yapılacaksa testi uygulayıp test ölçümlerini yorumlayarak güvenirlilik kanıtları sunulmalıdır.

Araştırmamız bağlamında güvenirlilik çalışması yapılmış tezlerdeki güvenirlilik kestirim yöntemi/yöntemleri tezlerin %84'ünde rapor edilmiştir. Bir araştırmada kullanılmış olan bütün yöntemler ayrıntıları ile rapor edilmesi gerekmektedir. Crocker ve Algina (1986), test geliştiricisi ya da uygulayıcısı belirli koşullar altında yapılan testin ölçüm güvenirliliğini incelemekle kalmayıp, bu bilgiyi potansiyel kullanıcılara aktarmalıdır ifadesi ile benzer bir vurgu yapmıştır (Korkmaz, 2010: 49). Bademci (2010, 2011a) araştırmalarda ölçüm güvenirlilik kestirim yönteminin mutlaka rapor edilmesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Ancak bu araştırmada 5'i doktora, 51'i yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 56 tezde (%16) ölçüm güvenirliliğine yönelik kestirim yönteminin rapor edilmediği tespit edilmiştir.

Kestirim yöntemi/yöntemleri rapor edilmiş tezlerin %34'ünde (101 tez) sadece Cronbach Alfa, %15'inde (45 tez) Cronbach Alfa ve Kuder-Richardson, %13'ünde (38 tez) sadece Kuder-Richardson, %11'inde (33 tez) yarıya bölme ve Cronbach Alfa yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada en çok kullanılan yöntemlerin Cronbach Alfa ve Kuder-Richardson, en az kullanılan yöntemlerin ise paralel form, test-tekrar test ve yarıya bölme yöntemleri olduğu belirlenmiştir. Araştırmamız sonuçlarına benzer şekilde Kabaca ve Erdoğan'ın (2007), Korkmaz'ın (2010), Delice ve Ergene'nin (2015), Kutanis vd. 'nin (2015) ve Ulutaş vd. 'nin (2015) çalışmalarında da en çok kullanılan yöntemin Cronbach Alfa olduğu tespit edilmiştir. Yine benzer şekilde Soycan ve Babacan'ın (2019) çalışmalarında incelenen tezlerde güvenilirlik kanıtı için yarıya bölme, Kuder-Richardson ve Cronbach Alfa yöntemlerinin kullanıldığı, Şenyurt ve Özkan'ın (2017) çalışmalarında ise en çok kullanılan güvenilirlik kestirim yönteminin Cronbach Alfa ve Kuder-Richardson olduğu belirlenmiştir.

Cronbach Alfa ve Kuder-Richardson yöntemlerinin çok kullanılmış olması tek uygulama gerektiren yöntemlerden olması ve istatistik programlarından rahatça hesaplanabilmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca nicel araştırmalarda genellikle 1-0 ile puanlanan testler ve likert tipi gibi çoklu puanlamaya sahip ölçeklerin kullanılması bu yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanılmış olmasının nedeni olarak gösterilebilir. Paralel formlar yönteminin az kullanılmasının sebebi de eşit güçlükte ve yapıda iki test formunun oluşturulmasının daha fazla zaman alması olabilir. Test-tekrar test yöntemi de iki uygulama gerektirdiği için az tercih edilmiş olabilir. Yarıya bölme yöntemi tek uygulama gerektiren bir yöntem olmasına rağmen düzeltme formülünün kullanılması gerekliliğinden kaynaklı Cronbach Alfa ve Kuder-Richardson yöntemlerine nazaran daha az kullanılmış olduğu söylenebilir.

Ayrıca araştırmamız sonucunda güvenilirlik kestirimine yönelik kullanılan yöntemler birlikte değerlendirildiğinde, sadece 1 yöntem kullanan tezlerin sayısının 145 (%49.16), 2 yöntemi birlikte kullanılan tezlerin sayısının 118 (%40), 3 yöntem kullanan tezlerin sayısının ise 32 (%10.84) olduğu belirlenmiştir.

Güvenirlik, sınavı alanların belirli bir grubu için bir test üzerindeki ölçümlerin bir özelliği olarak tanımlanmıştır (Crocker ve Algina, 1986). Bir başka ifadeyle güvenilirlik, test sonuçlarının bir özelliğidir. "Test güvenilir-

dir” veya “testin güvenirliliği” ya da “aracın güvenirliliği” gibi ifade biçimleri doğru değildir. Çünkü güvenirlilik, “testlerin değil ölçümlerin bir özelliğidir.” ve ifade edilmesi gereken de ölçüm güvenirliliğidir (Bademci, 2007). “Testin güvenirliliği” ifadesi, araştırmaya dahil edilmiş tezlerin %51’inde kullanılmıştır. Kavram yanlılığı çağrışımı olarak belirtilen bu durum, incelenen tezlerin yarısından fazlasında görülmektedir. Korkmaz’ın (2010) çalışmasında ise incelenen tezlerin %79’unda aynı durumun olduğu belirlenmiştir. Otorite olarak kabul edilen (Sireci, 2007) American Educational Research Association, American Psychological Association ve National Council on Measurement in Education [AERA, APA ve NCME] tarafından 1999 ve 2014 yıllarında yayınlanan Eğitimsel ve Psikolojik Test Etme/Test Yapma Standartları’nda (*Standards for Educational and Psychological Testing* [EPTS]) “testin güvenirliliği” ifadesinin “kabul edilemez” olduğu açıkça ifade edilmesine ve aradan yıllar geçmesine rağmen, matematik eğitimi alanında tamamlanmış ve araştırma kapsamına alınmış, lisansüstü tezlerin %51’inde “testin güvenirliliği” ifadesinin görülmüş olması, matematik eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerin bu anlamda yetersiz olduğunu göstermektedir. Ayrıca tezlerin %18’inde “Testin Güvenirliliği” yanında “Aracın Bir Özelliği”, %13’ünde “Test Güvenirliliği” yanında “Ölçümlerin Güvenirliliği” ifadesinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Tezlerin %15’inde güvenirlilik ifadesine yer verilmemiş, %3’ünde ise farklı anlamlara gelen güvenirlilik ifadeleri kullanılmıştır. Güvenirlilik ifadelerindeki sonuçlardan hareketle ölçme ve yöntembilimindeki çağdaş standartları lisansüstü öğrencilerin takip etmedikleri söylenebilir.

Güvenirlilik çalışması yapmış tezlerin %90’ında (315 tez) güvenirlilik katsayısı rapor edilmiştir. Çağdaş standartlara göre güvenirlilik katsayısı rapor edilen tezlerin %35’inde katsayı yeterli düzeydeyken (0.80 ve 0.80’den fazla), %65’inde yeterli düzeyde (0.80’den az) değildir. Ancak, güvenirlilik katsayılarının, güvenirlilik çalışması için alınan örneklem büyüklüğü ile birlikte değerlendirilmesi, yani her ikisinin de istenilen düzeyde olması gerekliliği unutulmamalıdır (Bademci, 2007). Araştırma bulgularına benzer şekilde Şimşek vd. (2007) çalışmalarında 64 doktora tezinden yalnızca birkaçında yüksek düzeyde güvenirlilik katsayısının rapor edildiği; çoğu çalışmada ise orta düzeyde güvenirlilik katsayısının yeterli görüldüğü belirlenmiştir. Korkmaz’ın (2010) çalışmasında ise incelenen tezlerin %63’ünde güvenirlilik kestiriminde kullanılan güvenirlilik katsayısının 0.80’den düşük olduğu belir-

lenmiştir. Araştırma bulgularının aksine Delice ve Ergene'nin (2015) çalışmasında incelenen makalelerden güvenilirlik katsayısı rapor edilmiş makalelerin yaklaşık %85'inde güvenilirlik katsayısının 0.80'den küçük olmadığı tespit edilmiştir.

Güvenirlik katsayısı rapor edilen tezlerin %96'sında (303 tez) güvenilirlik kat sayısının güven aralıkları rapor edilmemiştir. EPTS (1999, 2014) güvenilirlik katsayısının güven aralıklarının rapor edilmesi gerektiğini ortaya koymasına rağmen araştırmalarda bu durum göz ardı edilmiştir. Sadece tezlerin %4'ünde güvenilirlik kat sayısının güven aralıkları rapor edilmiştir. Güven aralığının dar ya da geniş olması ölçüm güvenilirlik katsayısının isabetli olma durumunu ortaya koyacağı için önemlidir. Araştırmamız sonuçlarına göre araştırmacıların neredeyse tamamına yakını güvenilirlik katsayısı hesaplamasında alınan güven aralığını raporlamadığı için güvenilirlik katsayılarının daha isabetli ve duyarlı olup olmadığı konusunda yorum yapılamadığı söylenebilir. Temel araştırma amaçları için, EPTS (1999, 2014) güvenilirlik katsayısının güven aralıklarının rapor edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bademci (2011b) çalışmasında örneklem büyüklüğünün artırılması ile, örneğin güvenilirlik katsayısı 0.90 için güven aralığı genişliğinin daralacağını, böylece daha büyük örneklem için daha duyarlı, daha güvenilir kestirime ulaşabileceğini kanıtlamıştır. Dolayısıyla, örneklem büyüklüğü, güvenilirlik katsayısı ve güven aralığını bir bütün olarak düşünmek gerekmektedir. Güven aralığının %99 veya %95 olarak ifade edilmiş olması test ölçümlerinin güvenilirliği hakkında daha net bir güvenilirlik kanıtı koyulmasını sağlar. Araştırma kapsamına alınan lisansüstü tezlerde bu kanıtı sunup güvenilirlik katsayısının güven aralıklarını rapor eden çok az tezle karşılaşmış olması dikkat çekicidir.

Güvenirlik kestirimi için alınan örneklem büyüklüğü tezlerin %94'ünde (331 tez) rapor edilmiş olup, %6'sında (20 tez) güvenilirlik kestirimine yönelik alınmış örneklem büyüklüğü rapor edilmemiştir. 331 tezin 295'inde (%89) örneklem büyüklüğü 400'den az olarak rapor edilmiştir. Benzer şekilde Korkmaz'ın (2010) çalışmasında incelediği tezlerin %76'sında güvenilirlik kestirimine yönelik alınmış olan örneklem büyüklüğünün 400'den az olduğu belirlenmiştir. Araştırmamız bulgularına benzer şekilde Ulutaş vd. (2015) çalışmalarında incelenen makalelerin %1'inde örneklem büyüklüğünün rapor edilmediği; rapor edilenlerin %87'sinde örneklem büyüklüğünün 200 ve altında; %11'inde örneklem büyüklüğünün 400 ve üzerinde olduğunu

belirlemişlerdir. Ölçüm güvenirliliğinin gruptan gruba göre değiştiği göz önünde bulundurulduğunda, örneklem büyüklüğü ölçüm güvenirliliğinin duyarlı kestirimi konusunda çok önemli bir faktördür (Bademci, 2007). Güvenirlik çalışmaları için örneklem büyüklüğü kestiriminde kullanılan örneklemdeki kişi sayısı için farklı görüşler mevcut olsa da EPTS’de ölçüm güvenirliliğinin kestirildiği hallerde büyük örneklem kullanılması, güvenirliliğin daha duyarlı kestirimi için önemli ve yararlı olduğunu, örneklem büyüklüğünün en az 400 denek olması gerektiğini vurgulamıştır. EPTS göz önüne alındığında lisansüstü tezlerin yaklaşık %90’ının çağdaş standartlara güvenirlik kestirimine yönelik alınmış olan örneklem büyüklüğü açısından uygun olmadığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, örneklem büyüklüğü rapor edilmiş her 10 tezin sadece 1’inin çağdaş standartlara güvenirlik kestiriminde kullanılan örneklem büyüklüğü açısından daha uygun olduğu ifade edilebilir.

Geçerlik çalışması yapılmış olan tezlerin %45’inde (169 tez) sadece kapsam geçerliği, %35’inde (129 tez) hem kapsam hem de yapı geçerliği, %12’sinde (44 tez) sadece yapı geçerliği, %5’inde (16 tez) hem kapsam hem de ölçüt ilişkili geçerlik, yine %5’inde (16 tez) hem kapsam hem yapı hem de ölçüt ilişkili geçerlik türleri kanıtları sunulmuştur. Tezlerde sadece belirtke tabloları ya da uzman görüşü ile yalnız kapsam geçerliğinin kanıtlarının sunulmuş olması matematik eğitimi alanında tamamlanmış tezlerin geçerlik kanıtları anlamında yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir. En çok kullanılan geçerlik türü kapsam geçerliği ve yapı geçerliğidir. Araştırmamız bulgularının aksine Kabaca ve Erdoğan’ın (2007) çalışmasında incelenen tezlerde yapı geçerliği ve ölçüt ilişkili geçerlik türlerine rastlanmadığı belirtilmiştir. Ergun ve Cilingir (2013) ise incelenen tezlerin %21’inde kapsam geçerliği, %9’unda yapı geçerliği ve %2’sinde ölçüt ilişkili geçerlik türü kullanıldığını tespit etmişlerdir. Kutanis vd. (2015) çalışmalarında incelenen tezlerin %5’inde kapsam geçerliği, %10’unda yapı geçerliği türü kullanıldığını tespit etmişlerdir. Ulutaş vd. (2015) çalışmalarında ise geçerlik çalışması yapılan tezlerin %45’inde kapsam geçerliği, %10’unda yapı geçerliği türü kullanıldığını; araştırmamız bulgularının aksine tezlerin %51’inde geçerlik türünden bahsedilmediğini tespit etmişlerdir. Geçerlik test yapma standartlarında kapsam geçerliği, ölçüt ilişkili geçerlik ve yapı geçerliği şeklindeki bölünmüş geleneksel bakış açısı eleştirilmiş, bunun yerine geçerlik, çeşitli geçerlik kanıtlarına dayalı bütüncül bir kavram olarak ele alınmıştır (Ba-

demci, 2017a). Bu bağlamda lisansüstü tezlerin yaklaşık %39’unda 2 geçerlik türü, yaklaşık % 4’ünde 3 geçerlik türü birden kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda lisansüstü tezlerin % 43’ünün diğerlerine nazaran geçerlik türündeki kanıt sunumu açısından çağdaş standartlara daha uygun olduğu söylenebilir.

“Testin geçerliği” ifadesi, araştırmaya dâhil edilmiş tezlerin %76’sında kullanılmıştır. Kavram yanılıgısı çağrışımı olarak belirtilen bu durum, incelenen tezlerin dörtte üçünde görülmektedir. Tezlerin %5’inde “Test Ölçümlerinin Geçerliği”, %2’sinde “Testin Geçerliği” yanında “Test Ölçümlerinden Yapılan Yorumun Özelliği” ifadesinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Tezlerin %13’ünde geçerlik ifadesine yer verilmemiş, %4’ünde ise farklı anlamlara gelen geçerlik ifadeleri kullanılmıştır. Geçerlik, bir testin ya da ölçme aracının kendisinin bir özelliği değildir. “Test geçerlidir” veya “testin geçerliği” ,“aracın geçerliği” ya da “test ölçümlerinin geçerliği” veya “ölçümler geçerlidir” gibi ifade biçimleri doğru değildir. Çünkü geçerlik, test ölçümlerine bağımlı yorumların bir özelliğidir. Daha doğru ifade biçimi “test ölçümlerinden yapılmış yorumlar geçerlidir” veya “ölçümlerden yapılmış kullanım ve yorumlar geçerlidir” şeklinde olmalıdır (Bademci, 2011a, 2017a). Test ölçümlerinin geçerliği, ölçümlerin geçerliği ve testin geçerliği ifadeleri hatalı olduğu düşünüldüğünde tezlerin %81’inde yani her 5 tezin 4’ünde geçerlik hakkında hatalı ifadeler olduğu söylenebilir.

Geçerlik çalışması yapılmış ve geçerlik kanıtı rapor edilmiş tezlerin %43’ünde sadece test içeriği üzerine temellenmiş kanıt, %30’unda test içeriği ve iç yapı üzerine temellenmiş kanıt, %7’sinde test içeriği üzerine temellenmiş kanıt, iç yapı üzerine temellenmiş kanıt ve diğer değişkenlerle ilişkiler üzerine temellenmiş kanıt, %6’sında ise sadece iç yapı üzerine temellenmiş kanıt kaynakları kullanılmıştır. 1999 ve 2014 test yapma standartlarında, test ölçümlerinin önerilen yorumunun geçerliğinin değerlendirilmesinde test içeriği üzerine temellenmiş kanıt, yanıt süreçleri üzerine temellenmiş kanıt, iç yapı üzerine temellenmiş kanıt, diğer değişkenlerle ilişkiler üzerine temellenmiş kanıt ve test etmenin sonuçları üzerine temellenmiş kanıt kaynaklarının geçerlik kanıtı olarak sunulmasının gerekliliğinden bahsedilmiştir (AERA, APA ve NCME, 2014). Bu çerçevede, geçerlik kanıtlarından birden fazlasını kullanmayı önermiş olsa da bu durum kural olarak söz konusu değildir. Ancak belli kullanımlar doğrultusunda önerilen yorum için birden çok kanıt kaynağı kullanmak gerekmektedir (Bademci, 2017b). Ma-

tematik eğitimi alanında tamamlanmış tezlerin yaklaşık %11'inde 3 kanıt kaynağı, yaklaşık %36'sında ise 2 kanıt kaynağının birden kullanılmış olmasından dolayı tezlerin yaklaşık %47'sinin çağdaş standartlara daha uygun olduğu söylenebilir. EPTS'de geçerlik kanıtlarının 5'inin de rapor edilmesi önerilmesine rağmen araştırmamız kapsamında incelenen tezlerin hiç birinde 5 kanıt kaynağının birden kullanılmadığı tespit edilmiştir. Lisansüstü tezlerin yaklaşık %53'ünde ise sadece bir kanıt kaynağı kullanılmıştır. Tezlerin çoğunluğunda test içeriği üzerine temellenmiş kanıt kaynağının kullanılmasının sebebinin araştırmacıların uzman görüşü almasının ve uzlaşma çalışmalarını yapmasının daha hızlı ve kolay olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Çağdaş standartlarda test ölçümlerinin önerilen bir yorumu uygun kanıtla desteklendiği takdirde yüksek geçerliğe, yeterli gerekçeye dayanmışsa veya haklı çıkmamışsa düşük geçerliğe sahip olduğu; geçerliğin varlık ya da yokluk şeklinde değil, derece ile ifade edilmesi belirtilmiştir (Bademci, 2017a). Ancak incelediğimiz matematik eğitimi lisansüstü tezlerinde geçerlik derece olarak yorumlanmamıştır.

Geçerlik çalışması yapılmış ve geçerlik kanıtı rapor edilmiş olan tezlerin %42'sinde sadece uzman görüşü, %23'ünde hem uzman görüşü hem de test-madde analizi, %9'unda uzman görüşü ve faktör analizi, %8'inde uzman görüşü, test-madde analizi ve faktör analizi yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Uzman görüşüne bir çok tezde başvurulmuş olması çalışmalarda daha hızlı ve kolay bir dönüt almak için tercih edilmiş olabilir, ancak geçerlik kanıtı için sadece uzman görüşü alınmış olması yeterli değildir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Kabaca ve Erdoğan (2007) çalışmalarında incelenen doktora tezlerinin geçerlik kanıtlarının sadece uzman görüşü ile sunulduğunu belirlemişlerdir. Kutanis vd. (2015) çalışmalarında incelenen tezlerin %78'inde faktör analizi, %4'ünde uzman görüşü kullanıldığını belirlemişlerdir. Geçerlik çalışmalarında faktör analizinin ve uzman görüşünün diğer yöntemlere göre daha çok kullanılmasının sebebi bu yöntemlerin diğer yöntemlere göre geçerlik çalışmalarında daha ön planda olduğu gösterilebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, araştırmacılara, akademik kadrolarda bulunanlara ve lisans-lisansüstü öğrencilere yönelik olarak, bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Mevcut ve eski standartlar yerine, EPTS'nin 1999 ve 2014'te önerdiği çağdaş ve yeni standartlar Türk eğitim ve bilimi içerisinde hızla yerleştirilmeli ve böylelikle, Türk eğitimi ve bilimin ilerlemesine ve kalitesinin artmasına katkıda bulunulmalıdır.
- Geçerlik ve güvenilirlikteki kavram yanılıgı çağrışımı bilimsel düşüncenin önünde önemli bir engel olarak görülmektedir. Kavram yanılıgı, çalışmaların bilimsel niteliğini derinden etkilemektedir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme derslerinde geçerlik ve güvenilirlik konusunda kavram yanılıgılarının giderilmesine yönelik önlemler alınmalıdır.
- Danışmanlar öğrencilerini ölçme ve ölçek geliştirme süreci ile ilgili çalışmalarını incelemeye veya ölçme ve ölçek geliştirme sürecini uygulamaya yönlendirerek daha çok anlamlandırmalarını sağlayabilir.
- Araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının sunulup sunulmadığını, enstitülerde bulunan tez inceleme biriminin daha dikkatli biçimde kontrol etmesi için çalışmalar yapılabilir. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler ise aşağıda yer almaktadır.
- Bu araştırma matematik eğitimi alanında yapılan tezler üzerinde yürütülmüştür. Üniversite sayısı genişletilerek ya da alan değişikliği (fen bilimleri eğitimi, temel eğitim vb.) ile benzer çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada yüksek lisans ve doktora tezleri ele alınmıştır; benzer çalışmalar eğitim bilimleri alanında veya matematik eğitimi alanlarında yazılmış olan makaleler üzerinde de yapılabilir.
- Benzer bir araştırma yıl aralığı genişletilerek gerçekleştirilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Investigation of Validity and Reliability Studies in
Mathematics Education Graduate Theses**

*

Sami Sezer Arbağ – Erhan Ertekin

Ministry of National Education, Necmettin Erbakan University

This study is on the use of the concept of validity and reliability of post-graduate theses completed in the field of mathematics education and contemporary standards of validity and reliability. With this research, the validity and reliability of doctoral and master theses completed in the field of mathematics education were examined in accordance with contemporary standards, around errors. By adopting a qualitative research approach, it is aimed to prevent the repetition of the same mistakes in future scientific researches in this research. Focusing on validity and reliability studies of doctoral and master's theses, especially completed in mathematics education, made it necessary to conduct the research with a case study design. The sample of the study is a total of 435 graduate theses, 92 doctoral theses and 343 master's theses, written in the field of mathematics education in the 2000-2018 research and have no access barriers on the website of YÖK National Thesis Center. The analysis and analysis of the doctoral and master's theses were collected in this research with the "Thesis Examination Form" according to the research under the categories for the research. Descriptive and categorical analyzes were examined in another Excel program, which was scored and obtained by different evaluation experts, expressing different scoring and reliability expressing reliability. Credibility and transferability for validity of research results; For the reliability of the results, the consistency and verifiability evidence was examined.

Theses, differences in the use of validity and reliability concepts, measurement reliability estimation methods, reliability constructions, measurement reliability coefficients, sample sizes used in reliability studies, confidence intervals of measurement reliability coefficients, validity and reliability studies, validity type used, validity proofs, validity proof. It has been evaluated in terms of compliance with contemporary standards in validity

and reliability, taking into account various dimensions such as the methods used.

According to the results of the research, it was seen that 19% of the theses did not report reliability and 14% of them did not report validity. When the reliability and validity study reporting situations are examined together, both reliability and validity studies were not conducted in 67% of the theses, only a reliability study was not conducted in 18%, and only a validity study was not done in 10%. In the remaining 5%, neither reliability nor validity studies were included.

The reliability estimation method/methods in the theses whose reliability study was conducted was reported in the majority of the theses (84%). Estimation method/methods were reported for 34% of theses, using only Cronbach Alfa, 15% by Cronbach Alfa and Kuder Richardson, 13% only by Kuder Richardson, 11% by halving and Cronbach Alpha methods. It has been observed that the most used methods are Cronbach Alfa and Kuder Richardson.

It has been determined that 22% of the theses are built for reliability, in other words, the values in the literature are reported without a reliability study of a scale whose reliability has been determined in the literature.

It was determined that 51% of the theses used "Reliability of the Test", 18% "Reliability of the Test" as well as "A Feature of the Vehicle", 13% "Test Reliability" as well as "Reliability of Measurements". In addition, 15% did not include reliability statements, and 3% used reliability statements with different meanings. It is not the tests that are reliable, but the measurements obtained from the tests. According to this situation, it was seen that there was a misconception connotation in the sense of reliability statement in more than half of the theses. When the validity statements were examined, the expression "Validity of the test" was used in 76% of the theses included in the study. In 5% of the theses, it was determined that "Validity of Test Measurements", "Test Validity" in 2% of the theses, and "Feature of the Interpretation from Test Measurements" were found. Validity statement was not included in 13% of the theses, and validity expressions with different meanings were used in 4%. Considering that it is the characteristic of the interpretation made from the test measurements, not the valid tests, it has been observed that there is a misconception connotation in the sense of validity statement in 81% of the theses.

The reliability coefficient has been reported in 90% of the theses whose reliability study has been done. While the reliability coefficient is sufficient (more than 0.80 and 0.80) in 35% of these theses whose reliability coefficient is reported, it is not sufficient (less than 0.80) in 65%. In 96% of the theses whose reliability coefficient was reported, the confidence intervals of the reliability coefficient were not reported. Confidence intervals of the reliability coefficient were reported only in 4% of the theses. The sample size taken for the reliability estimation was reported in 94% of the theses, it was observed that the sample size was reported as less than 400 (insufficient) in 89%, and the sample size as 400 and more (sufficient) in 11%. Considering contemporary standards, it can be stated that 65% of theses are insufficient in terms of reliability coefficient and 89% of theses are insufficient in terms of sample size.

In 45% of theses whose validity study was made, only content validity, 34% had both content and construct validity, 12% had only construct validity, 5% had both scope and criterion-related validity, and again 5% had both evidence of both the structure and criterion-related validity types were presented. It has been determined that the most used types of validity are content and construct validity.

In 43% of theses whose validity study was conducted and proof of validity was reported, only evidence based on test content was used, in 30% test content and sources of evidence based on internal structure were used. Considering that 5 of the validity proofs in EPTS standards suggest to be reported, 5 sources of evidence were not used in any of the theses completed in the field of mathematics education. In 11% of the theses, 3 sources of evidence were used and in 36% 2 sources of evidence were used at once. In 53% of the theses, only one source of evidence was used.

Of the theses whose validity study was conducted and proof of validity was reported, 42% had only expert opinion, 23% both expert opinion and test-item analysis, 9% expert opinion and factor analysis, 8% expert opinion, test-Item analysis and factor analysis methods were used together. It was seen that the most used methods to present the validity proof were expert opinion and test-item analysis.

Kaynakça / References

- AERA, APA ve NCME [American Educational Research Association, American Psychological Association ve National Council on Measurement in Education] (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- AERA, APA ve NCME [American Educational Research Association, American Psychological Association ve National Council on Measurement in Education] (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Alkan, G. (2014). Türkiye’de muhasebe alanında yapılan lisansüstü tez çalışmaları üzerine bir araştırma (1984-2012). *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 61, 41-52.
- Altınkurt, L. (2007). Sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 105-113.
- Arslan, A., Geriş, A. ve Kulaksız, T. (2016). Eğitsel Yazılım Değerlendirme Formlarının ve Ölçeklerinin İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 272-284.
- Bademci, V. (2004). ‘Testin güvenilirliği’ veya ‘Test güvenilirlidir’ diye ifade etmek doğru değildir. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 367-372.
- Bademci, V. (2005a). Araştırmalarda ölçme ile ilgili bazı büyük hataları düzeltmek ve bir reformu başlatmak: Güvenirlik, testlerin bir özelliği değildir. *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 22-23-24 Eylül, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Bademci, V. (2005b). Testler güvenilir değildir: Ölçüm güvenilirliğine yeterli dikkat ve güvenilirlik çalışmaları için örneklem büyüklüğü. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 33-45.
- Bademci, V. (2006a). Güvenirliği doğru anlamak ve bazı klişeleri yıkmak: Bilinenlerin aksine, Cronbach’ın alfa katsayısı, negatif ve -1’den küçük olabilir. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 3-26.
- Bademci, V. (2006b). Tartışmayı sonlandırmak: Cronbach’ın alfa katsayısı, iki değerli [0,1] ölçümlenmiş maddeler ile kullanılabilir. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 438-446.
- Bademci, V. (2007). *Ölçme ve araştırma yöntem bilminde paradigma değişikliği: Testler güvenilir değildir*, Ankara: Yenyap Yayınları.
- Bademci, V. (2008). Araştırmalarda ölçme ile ilgili bazı büyük hataları düzeltmek ve eğitimde yeniden yapılanmayı sürdürmek: Güvenirlik, testlerin bir özelliği değildir. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 50-69.

- Bademci, V. (2010). Türk eğitim ve biliminde paradigma değişikliği: Testler veya ölçekler güvenilir ve geçerli değildir. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 26 Nisan, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Konferans Salonu, Ankara.*
- Bademci, V. (2011a). Türk eğitim ve biliminde paradigma değişikliği: Testler veya ölçekler güvenilir ve geçerli değildir. *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 116-132.*
- Bademci, V. (2011b). Kuder-Richardson 20, Cronbach Alfa, Hoyt'un varyans analizi, genellenirlik kuramı ve ölçüm güvenirliliği üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 173-193.*
- Bademci, V. (2017a). Ölçme ve araştırma yöntembiliminde çağdaş gelişmeler ve yeni standartlar 1: Geçerlik, ölçümlerin kullanımlarının ve önerilen yorumlarının bir özelliğidir. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 4(1), 63-80.*
- Bademci, V. (2017b). Ölçme ve araştırma yöntembiliminde çağdaş gelişmeler ve yeni standartlar 2: Geçerlikte üçleme (kapsam, ölçüt ilişkili ve yapı geçerlikleri) öğretisinin reddi ve geçerlik kanıtının kaynakları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 4(1), 81-97.*
- Benligiray, S. (2012). Araştırmacıların bankacılık alanına bilimsel katkıları: Bankacılık konusunda yapılan lisansüstü tezlere ilişkin bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 3(6), 26-46.*
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crocker, L., ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*, Ford Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Delice, A., ve Ergene, Ö. (2015). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi: Matematik eğitimi makaleleri örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 3, 60-75.*
- Dunkin, M. J. (1996). Types of errors in synthesizing research in education. *Review of Educational Research, 66(2), 87-97.*

- Ergun, M. ve Cilingir, F. (2013). İlköğretim Bölümünde yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. Sözel bildiri, *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Evrekli, E., İnel, D., Deniz, H., ve Balım, A. G. (2011). Fen Eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerdeki yöntemsel ve istatistiksel sorunlar. *İlköğretim Online*, 10(1), 206-218.
- İnce, M., Gül, H. ve Bozyiğit, S. (2017). Türkiye’de turizm pazarlaması konusunda yazılan lisansüstü tezlerin içerik analizi yöntemi ile incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(5), 113-130.
- Kabaca, T., ve Erdoğan, Y. (2007). Fen bilimleri, bilgisayar ve matematik eğitimi alanlarındaki tez çalışmalarının istatistiksel açıdan incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 54-63.
- Kaya, Ç., Yazıcı, A. Ş., Deliveli, K., ve Hoşgörür, V. (2016). Türkiye’de eğitim denetimi alanında yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 38-51.
- Korkmaz, A. (2010). *Vahit Bademci’nin paradigma değişikliği üzerine bir araştırma: Testler değil, ölçümler güvenilirdir*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kutanis Özen, R., Özsoy, E., Karakiraz, A., Aras, M., Erol, E., ve Uslu, O. (2015). Örgüt kültürü çalışmalarının yöntem ve kapsam bakımından incelenmesi: Lisansüstü tezler üzerinden bir inceleme. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 123-142.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., ve Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Council for Exceptional Children*, 71(2), 137-148.
- Onwuegbuzie, A. J., ve Daniel L. G. (2003). Typology of analytical and interpretational errors in quantitative and qualitative educational research. *Current Issues in Education*, 6(2).
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., ve Willson, V. (2009). *Measurement and assessment in education*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education International.
- Sireci, S. G. (2007) On validity theory and test validation, *Educational Research*, 36(8), 477-481.

- Soycan, M., ve Babacan, E. (2019). Müziksel işitme, okuma ve yazma ile ilgili geliştirilmiş ölçme araçlarının incelenmesi: İçerik analizi çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,18(69), 343-353.
- Şenyurt, S., ve Özer Özkan, Y. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *İlköğretim Online*,16(2), 628-653.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., ve Yıldırım, Y. (2007, Mayıs). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. Sözel bildiri, *I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tavşancıl, E. (2008). Lisansüstü tez çalışmalarının yöntem bölümünün içerik çözümlenmesi. Yazılı bildiri, *I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi* Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ulutaş, B., Üner, S., Turan Oluk, N., Yalçın Çelik, A., ve Akkuş, H. (2015). Türkiye'deki Kimya eğitimi makalelerinin incelenmesi: 2000-2013. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2),141-160.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: SeçkinYayımları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Arbağ, S. S. ve Ertekin, E. (2020). Matematik eğitimi lisansüstü tezlerindeki geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 3924-3957. DOI: 10.26466/opus.735675

Matematik Problemi Çözmede Üstbilişsel Deneyim Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması¹

DOI: 10.26466/opus.736793

Ufuk Özkubat * – Emine Rüya Özmen **

* Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: ufukozkubat@gazi.edu.tr

ORCID: [0000-0002-9626-5112](https://orcid.org/0000-0002-9626-5112)

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: eruya@gazi.edu.tr

ORCID: [0000-0002-0226-1672](https://orcid.org/0000-0002-0226-1672)

Öz

Bu araştırmanın amacı Efkides (1999) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Deneyim Ölçeği'nin (Metacognitive Experiences Questionnaire) Türkiye'de geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İli merkez ilçelerinde öğrenim gören, 6. sınıf düzeyinde 475 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçek uyarlama süreci dört aşamada gerçekleşmiştir. İlk olarak, ölçeğin uygulamasında yer alan, farklı zorluk düzeylerinde (kolay, orta, zor) bulunan problemlerin geçerlik güvenilirlikleri yapılmıştır. İkinci olarak, ölçeğin kaynak dilden çevirisi yapılmış, uzmanlarca kaynak dile tekrar çevrilmiş ve metinler arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Üçüncü olarak, araştırmanın örneklem grubunda yer almayan bir grup öğrenciye ölçek uygulanarak görüşler alınmıştır. Son olarak, örneklemde yer alan öğrencilere ölçek uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyumunu belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Üstbilişsel Deneyim Ölçeği (ÜBDÖ) Türkçe Formu'nun altı faktörlü yapısı; doğrulayıcı faktör analizi modelleri, uyum indeks değerleri ve Cronbach Alpha ile Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları sonuçları farklı zorluk düzeyinde olan problemler açısından incelenmiştir. Farklı zorluk düzeylerinde olan tüm problemler açısından uyum indeks değerleri; modellerin doğrulandığı ve Cronbach Alpha ile Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayılarının kabul edilebilir ve yüksek düzeyde güvenilirlik katsayılarına sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, ÜBDÖ Türkiye'deki 6. sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözmede sahip oldukları üstbilişsel deneyimlerinin incelenmesinde kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel Deneyim, Matematik Problemi Çözme, Ölçek Uyarlama

¹ Bu araştırma Ufuk ÖZKUBAT'ın Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim ABD'de tamamlanmış doktora tezinden üretilmiştir.

Turkish Adaptation of the Metacognitive Experiences Questionnaire in Solving Math Problems²

*

Abstract

The purpose of this study was to examine the validity and reliability of Turkish version of Metacognitive Experiences Questionnaire developed by Efklides (1999). The study group consists of 475 sixth-grade students studying at the central districts of Ankara Province. The questionnaire adaptation process took place in four stages. First, the validity and reliability of the problems with different difficulty levels (easy, medium, hard) were studied. Secondly, translation and back translation of the questionnaire were done and the consistency between translations was examined. Thirdly, the questionnaire was piloted with a group of students who were not in the sample group and their opinions were taken. Finally, the questionnaire was administered to the sample group for validity and reliability concerns. In order to determine the compliance of Turkish version of the questionnaire, confirmatory factor analysis was applied. Confirmatory factor analysis models, fit index values, Cronbach Alpha and Test-Retest Reliability Coefficients of the Six-factor structure of the adapted Metacognitive Experience Questionnaire (MEQ) were examined in terms of problems with different difficulty levels. Considering all problems with different difficulty levels, the fit index values showed that the models were valid and that Cronbach Alpha and Test-Retest Reliability Coefficients had acceptable and high reliability coefficients. These results indicate that MEQ is a valid and reliable questionnaire that can be used for measuring metacognitive experiences that Turkish sixth-grade students need to have while solving mathematical problems.

Keywords: Metacognitive Experience, Math Problem Solving, Scale Adaptation

² This study is based on the first author's doctoral thesis presented to the Institute of Educational Sciences of Gazi University

Giriş

Matematik problemi çözme, öğrencilerin matematik kavramlarını nasıl uygulayacaklarını bilme ve hesaplama becerilerini yeni veya farklı ortamlarda kullanma becerilerini gerektirmektedir (Cawley ve Miller, 1986; Montague, Applegate ve Marquard, 1993). Matematik problemlerini çözmek için öğrenciler problem içerisinde yer alan bilgileri anlayarak ve yorumlayarak, hangi işlemlere başvuracaklarına ilişkin seçim yapmalı ve uygulama basamaklarına karar vermelidir. Problem çözmeye üstbiliş önemli rol oynamaktadır. *Üstbiliş* (metacognitive) kişinin bir görevi başarılı bir şekilde tamamlayabilmesi için kendi düşünce süreçlerinin farkında olarak, kendini izlemesi ve kendi performansını kontrol edebilmesi anlamını taşımaktadır (Flavell, 1979). Flavell, üstbilişin; *üstbilişsel bilgi* (metacognitive knowledge), *üstbilişsel deneyim* (metacognitive experience) ve *üstbilişsel stratejiler* (metacognitive strategies) öğelerinden oluştuğunu belirtmektedir (Montague ve Applegate, 1993, 2000; Rozenzweig, Krawec ve Montague, 2011).

Üstbilişin bileşenlerden biri olan, *üstbilişsel stratejiler* (metacognitive strategies) kişinin bir görevi yerine getirmek amacıyla, kendini izlemesi ve bilişini kontrol etmesi olarak tanımlanan birtakım işlemler ve stratejilerden oluşan bir yapıdır (Efklides vd., 2006). Bunlar; kendini gözlemleme, kendini değerlendirme, kendini kontrol etme, kendini izleme, kendini talimatlandırma, kendine soru sorma işlemlerini içermektedir. Bu işlemler yeni veya zor bir görev ile karşılaşıldığında özellikle anlamının değerlendirilmesinde ve üstbilişsel stratejiyi işe koşmada yararlı olduğu belirtilmektedir (Lucangeli ve Cabrele, 2006). Üstbilişsel stratejiler ile kişilerin sahip olduğu bilgiyi karşılaşılan görev durumlarına uygun biçimde gerektiğinde kullanabilmeleri sağlanmaktadır (Veenman, Wolters ve Afflerbach, 2006). Matematik problemi çözmeye, üstbilişsel strateji kullanımı yanında üstbilişin diğer bir bileşeni olan *üstbilişsel bilgi* (metacognitive knowledge) de önemli rol oynamaktadır (Montague, 1992). Üstbilişsel bilgi, kişinin belirli bir görevi yürütmek veya strateji seçimi için belleklerinde depolanan, kişinin inançları ve bilgilerinin etkileşimi olarak tanımlanmaktadır. Kişinin uzun yıllar boyunca biriktirdiği deneyimleri ile bireyin kendi bilişsel yapısı ve bu yapının işleyişi ile ilgili sahip olduğu bilgiler olarak da betimlenebilen üstbilişsel bilginin (Sperling, Howard, Staley ve DuBois, 2004), kişinin uzun süreli belleğinde yer aldığı ve belirli bir görev veya durumla karşılaşıldığında bilinçli veya bilinçsiz olarak

aktif hale geldiği belirtilmektedir (Flavell, 1985). Matematik problemi çözme sürecinde, üstbilişsel strateji ve üstbilişsel bilgi dışında önemli rol oynayan üstbilişin üçüncü bileşeni olan *üstbilişsel deneyim* (metacognitive experience), belirli bir bilişsel görevle ilişkili bilişsel ya da duyuşsal yaşantılardır. Üstbilişsel deneyim kişinin belirli bir görevdeki performansına ilişkin olarak, görev öncesinde, sırasında ve sonrasındaki duygularını, özyeterlik inançlarını, bilinçli tepkilerini ve özyargılarını anlamlandırmaları olarak tanımlanmaktadır (Efklides, Kiorpelidou ve Kiossegoglou, 2006; Sweeney, 2010). Belirtilen inançlar veya deneyimler; kişinin göreve ilişkin kendini yorumlaması veya kendini değerlendirmesi, görevi anlaması, görevin zorluğu hakkındaki kişinin algısı, görevi tamamlamak için ihtiyaç duyduğu çaba ve görevi başarı ile tamamlamayla ilgili kişinin kendi yeteneğine ilişkin olan güveni sonucu olarak ortaya çıkan beklentisini ve kendine özgü değerini içermektedir (Efklides, Kiorpelidou ve Kiossegoglou, 2006). Üstbilişsel deneyimler, kişinin yaptıklarını daha önceki performansı veya o anki performansına ilişkin bir standart ile karşılaştırmayı içermekte (Zimmerman, 2002) ve bilişsel faaliyetlerin izlenmesi sırasında sıkça kullanılmaktadır (Efklides, 2009). Üstbilişsel deneyimlerin kişinin sahip olduğu bilgileri değiştirme potansiyeli olduğu belirtilmektedir. Böylece üstbilişsel bilgi ile üstbilişsel deneyimin göreve özgü deneyimlerde örtüştüğü, kişinin öz inançlarını ve bilgisini daha kararlı hale gelmesini etkilediği belirtilmektedir (Flavell, 1979). Yani üstbilişsel deneyimler, daha önce kazandığımız üstbilişsel bilgiler tarafından şekillendirmekte ve benzer olarak, üstbilişsel bilgilerimize katkıda bulunmaktadır (Flavell, 1985). Ayrıca üstbilişsel deneyimin kendini düzenleme süreçlerinin temel bir parçası olduğu ve doğal olarak problem çözme sürecinde bilişin düzenlenmesinde etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Efklides, 2006).

Üstbilişsel deneyimler matematik problemi çözmede; problemin zorluk hissi, çözüm doğruluğunun tahmini, problemi çözmek için gereken çabanın tahmini ve problemi çözme için sarf edilecek düşünme ihtiyacı gibi bileşenler ile ilişkilidir (Efklides, 1999, 2001). Bu bileşenler, öğrenciler matematik problemi ile karşılaştıklarında strateji kullanımlarını da etkilemekte ve üstbilişsel deneyim geliştikçe öğrencilerin kullandıkları strateji kullanım performansının da arttığı alanyazında ifade edilmektedir (Efklides, 2001; Efklides ve Petkaki, 2005). Örneğin, öğrenciler zor bir problem ile karşılaştıklarında veya kendilerine verilen problemi zor olarak algıladıklarında problemi çözmek için gerekli olan üstbilişsel kaynaklarını kapattıkları, bunun sonucunda da

problemi çözmek için daha az ısrarcı oldukları, dolayısıyla kullandıkları üstbilişsel strateji sıklıklarının azaldığı belirtilmektedir (Sweeney, 2010). Bu durumun tersi olarak, kendilerine verilen problemi kolay olarak algıladıklarında, diğer bir deyişle, problem zorluk düzeyinin kendi bilişsel düzeylerinin üzerine çıkmadığında üstbilişsel stratejilerini kullanma eğilimi göstermedikleri de bulunmuştur (Crowley, Sharager ve Siegler, 1997; Montague ve Applegate, 1993; Rosenzweig, Krawec ve Montague, 2011).

Alanyazında bu araştırmada uyarlanan ÜBDÖ kullanılarak öğrencilerin matematik problemi çözmeye sahip oldukları üstbilişsel deneyimleri betimleyen araştırmalar bulunmaktadır (Akama, 2006; Özkubat, 2019; Sweeney, 2010). Akama (2006), matematik problemi çözmeye öncesinde üstbilişsel deneyimlerin kendini düzenleme süreçlerini nasıl etkilediğine yönelik bir model test etmiştir. Araştırma sonucunda, üstbilişsel deneyimlerin özyeterlilik, hedef belirleme ve matematik problemi çözmeye performansları ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Sweeney (2010) ise öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile düşük ve ortalama başarılı öğrencilerin problem çözmeye performansları ile üstbilişsel deneyimleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ÜBDÖ içerisinde yer alan bazı maddeleri kullanmıştır. Araştırma sonucunda, problem çözmeye ile deneyimlerin ilişkili olduğunu ve ortalama başarılı olan öğrencilerin düşük başarılı ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden daha fazla üstbilişsel deneyimleri olduğunu bulmuştur. Benzer olarak Özkubat (2019) da öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile düşük ve ortalama başarılı olan öğrencilerin farklı zorluk düzeyinde olan (kolay, orta ve zor) matematik problemlerine ilişkin sahip oldukları üstbilişsel deneyimleri karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, ortalama başarılı olan öğrencilerin farklı zorluk düzeyinde olan matematik problemlerinde sahip oldukları üstbilişsel deneyimlerinin öğrenme güçlüğü ve düşük başarılı olan öğrencilerden daha fazla; düşük başarılı olan öğrencilerin de üstbilişsel deneyimlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden daha fazla olduğunu bulmuştur. Ayrıca üstbilişsel deneyimlerinin matematik problemi çözmeye performansları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında bu araştırmada uyarlanan ölçeğin kullanıldığı araştırmaların yanısıra, üstbilişsel deneyimle ilişkili olan üstbilişsel hisler (duygular) ifadesi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalar da bulunmaktadır. Bu bağlamda bilme, benzerlik ve güven hissi (Costermans, Lories, & Ansay, 1992; Koriat, 1995; Whittlesea, 1993); zorluk hissi (Efklides, Papadaki, Papantoniou, & Kiosseoglou, 1997, 1998; Efklides, Samara, &

Petropoulou, 1996, 1999) ve memnuniyet hissi (Metallidou ve Efklides, 1998) gibi konularda da araştırmalar yapılmıştır.

Flavell'in üstbiliş terimini ortaya atmasından bu yana üstbiliş ölçmeye yönelik yapılan araştırmalar hızla artmıştır. Yurtdışında, ölçek geliştirme araştırmaları 1985'li yıllardan bu yana yapılırken (Fortunato, Hecht, Tittle ve Alvarez, 1991; Jacobs ve Paris, 1987; Mokhtari ve Reichard, 2002; Pereira-Laird ve Deane, 1997) Türkiye'de bu araştırmaların 2000'li yıllardan itibaren yapılmaya başlandığı görülmektedir. Türkiye'de yapılan üstbiliş ölçmeye yönelik ölçek geliştirme araştırmaları incelendiğinde araştırmaların çeşitli akademik becerilerde üstbilişsel strateji ve bilgi bileşenlerini ölçme ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu araştırma konularının çoğunlukla okuma ve okuduğunu anlama (Çetinkaya ve Erkin, 2002; Özen ve Durkan, 2016; Öztürk, 2012; Şen, 2003; Tuncer, 2011), yazma (Aydın, İnnalı ve Uyumaz, 2017), dinleme (Melanlıoğlu, 2011; Okur ve Azizoğlu, 2016); üstbilişsel farkındalık (Balçıkkanlı, 2010; Karakelle ve Saraç, 2007; Yurdakul ve Demirel, 2011) özyeterlilik (Kocakülâh, Özdemir, Çoramık, Işıldak, 2016) ve matematiksel farkındalık (Kaplan ve Duran, 2016; Soydan, 2001) ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin üstbilişsel deneyimlerinin değerlendirilmesine amacıyla ÜBDÖ'nün uyarlanmasının ulusal alanyazına yönelik önemli bulgular sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın üstbilişsel deneyimi değerlendirilme şekli açısından da önem taşıdığı düşünülmektedir. ÜBDÖ uygulaması ileriye ve geriye dönük raporlama kısımlarından oluşmaktadır. İleriye dönük raporlama; kişinin üstbilişsel etkinlikleri hakkındaki görüşlerini ve/veya performansını belirleme; geriye dönük raporlama ise; belirli bir göreve özgü olarak ve o görev tamamlandıktan sonra bireyin üstbilişsel etkinlikleri hakkındaki değerlendirmesini yapma amacını taşımaktadır (Karakelle ve Saraç, 2010). Nitekim bu araştırmada uyarlanan ÜBDÖ, öğrencinin matematik problemini okuyarak ileriye dönük raporlamasını gerçekleştirmesi, ardından okuduğu problemi çözüp geriye dönük raporlamasını gerçekleştirmesi aşamalarından oluşmaktadır. Böylece öğrencilerin kararları ile performansları arasındaki bağlantıları gösterebilecek hesaplamalar yapılmasına olanak tanımaktadır. Sonuç olarak, üstbilişsel deneyimin matematik problemi çözmede önemli bir bileşen olması ve Türkiye'de üstbilişin boyutlarından olan strateji ile bilgi değişkenlerinin ölçülmesine yönelik farklı akademik alanlarda ölçeklerin uyarlanmış olmasına rağmen, öğrencilerin matematik problemi çözmede sahip oldukları üstbilişsel deneyimlerinin ölçülmesine yönelik ölçek

uyarlama araştırmalarının yapılmamış olması dikkat çekmektedir. Bu araştırmada ÜBDÖ'nün uyarlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Ankara'da 6. sınıf düzeyinde bulunan 475 öğrenciden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %52'si (n=248) kız, %48'i (n=227) erkektir. Çalışma grubuna ilişkin bilgi Tablo 1'de verilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde ulaşılabilirlik ilkesi göz önüne alınarak, araştırma Ankara İli'nde yürütölmüştür. Araştırma verilerinin toplandığı okulların tamamı devlete bağlı ortaokullardır ve 6 farklı merkez ilçede olmak üzere toplamda 17 farklı ortaokul araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özelliklerine göre dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	6. Sınıf	
		N	%
Cinsiyet	Kız	248	52
	Erkek	227	48
Öğrenim Gördükleri İlçe	Çankaya	71	15
	Yenimahalle	78	16
	Etimesgut	85	18
	Sincan	86	18
	Altındağ	68	14
	Mamak	87	19
	Toplam	475	100

Veri Toplama Araçları

ÜBDÖ, Efklides (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, öğrencilerin kendilerine verilen matematik performansına ilişkin belirli bir görevde, özyeterlilikleri, bilinçli tepkileri ve özyargılarını ile ilgili olan bir durumu betimlemektedir. Öğrencilerin genel olarak matematik hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla da uygulan ölçek, ileriye dönük raporlama ve geriye dönük raporlama olarak iki alt kısımdan oluşmaktadır. 'Hiç', 'Biraz', 'Yeterince' ve 'Çok' şeklinde 4'lü Liket tipli ölçekte, ileriye dönük raporlama kısmında 12 madde yer alırken, geriye dönük raporlama kısmında 11 madde yer almaktadır. Ölçeğin uygulanmasında sırasıyla kolay, orta zorluk düzeyinde olan ve

zor problem kullanılmaktadır. Ölçekte ilk olarak kolay probleme ilişkin ileriye dönük raporlama kısmı uygulanmaktadır. Bu aşamada, kolay problem öğrenci tarafından okunmakta ve öğrenci ölçeğin ileriye dönük raporlama kısmında yer alan 12 maddeyi işaretlemektedir. Ardından kolay problem öğrenci tarafından tekrar okunmakta ve öğrenci problemi çözdükten sonra geriye dönük raporlama kısmında yer alan 11 maddeyi işaretlemektedir. Aynı süreç orta zorluk düzeyinde olan ve zor problemde de aynı şekilde uygulanmaktadır. ÜBDÖ'den elde edilen toplam puan farklı zorluk düzeylerinde olan her bir problem için 23 ile 92 puan arasında değişmektedir.

Efkliides (1999) tarafından geliştirilen, özgün ÜBDÖ, 6 faktörlü bir yapı özelliği taşımaktadır. Faktör 1, m14, m17, m18, m19'dan oluşmakta; faktör 2, m1, m5, m6, m7, m8, m12'den oluşmakta; faktör 3, m9, m15, m16, m20, m23'den oluşmakta; faktör 4, m4 ve m13'den oluşmakta; faktör 5, m10, m11, m21, m22'den oluşmakta ve son olarak faktör 6, m2 ve m3'den oluşmaktadır. Ölçeğin ileriye dönük raporlama kısmında yer alan m5, m6, m7, m9, m11, m12 ve geriye dönük raporlama kısmında yer alan m14, m15, m16, m20, m23 tersine puanlanmaktadır. Özgün ölçek verileri toplam 572 öğrenciden elde edilmiş ve Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin farklı zorluk düzeyinde olan problemler için 0.72 olduğu belirlenmiştir. Bu değer 0,60-0,80 arasında olması özgün ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999).

Ölçeğin Uyarlanması

Ölçeğin uyarlanması, ölçek geliştiren kişiden izin alınması, dil geçerliğinin sağlanması ve ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmalarının yapılması aşamalarından oluşmuştur (Çapık, Gözüm ve Aksayan, 2018; Karakoç ve Dönmez, 2014). Aşağıda her bir aşamada yapılan işlemler açıklanmıştır.

İzin Alınması

ÜBDÖ'nün uyarlama çalışması için öncelikle ölçeği geliştiren Anastasia Efklides ile e-posta yoluyla iletişime geçilmiş ve ölçeği Türkçe'ye uyarlama amacıyla gerekli izin alınmıştır.

Dil Geçerliğinin Sağlanması

Ölçeğin dil geçerliğini sağlamak amacıyla, İngilizce ve Türkçe yeterlilikleri iyi derecede olan bir dil uzmanı ve alanında uzman olan üç öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda formda yer alan maddeler Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkçe'ye çevrilen form uzmanlar tarafından incelenmiş ve uzman dönütleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Ardından dil eşdeğerliği sağlamak amacıyla orijinal ölçekte yer alan maddeler ile karşılaştırılması yapılmış ve tekrar İngilizce'ye çevrilen halinde yer alan maddeler ile karşılaştırılarak dil geçerliği açısından ölçek maddelerin benzerlikleri ve farklılıkları incelenmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra dil eş değeriği sağlanmıştır. ÜBDÖ Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Üstbilişsel deneyim ölçeği

BÖLÜM I İLERİYE DÖNÜK RAPORLAMA	BÖLÜM II GERİYE DÖNÜK RAPORLAMA
A.Hislerin ve Kararların/Tahminlerin Ölçümlemesi	A.Hislerin ve Kararların/Tahminlerin Ölçümlemesi
1.Bu problem sana ne kadar tanıdık geliyor?	13.Bu problemden ne kadar hoşlandın?
2.Daha önce böyle bir problem ile karşılaşma sıklığın nedir?	14.Sence problem ne kadar zordu?
3.Bu tür bir problemle en son ne zaman karşılaştın?	15.Problemi çözmek için ne kadar çaba harcadın?
4.Bu tür problemlerden ne kadar hoşlanıyorsun?	16.Bu problemi çözmek için ne kadar zamana ihtiyacın oldu?
5.Bu problemin ne kadar zor olduğunu düşünüyorsun?	17.Çözdüğün bu problem sence ne kadar doğrudur?
6.Problemi çözmek için ne kadar çaba harcaman gerektiğini düşünüyorsun?	18.Problemi doğru çözdüğünden ne kadar eminsin?
7.Problemi çözmek için ne kadar zamana ihtiyacın olduğunu düşünüyorsun?	19.Bulduğun çözümden ne kadar memnunsun?
8.Bu problemi ne doğrulukta çözebileceğini düşünüyorsun?	
B.Üstbilişsel Fikirlerin Ölçümlemesi	B.Üstbilişsel Fikirlerin Ölçümlemesi
9.Problemi çözmek için ne kadar düşünmen gerekiyor?	20.Problemi çözmek için ne kadar düşünmen gerektiği?
10.Problemi çözmek için bazı kuralları kullanmaya ne kadar ihtiyacın olduğunu düşünüyorsun?	21.Problemi çözmek için bazı kuralları kullanmaya ne kadar ihtiyaç duyduğun?
11.Yapacağın hesaplamaların doğru olup olmadığını ne kadar düşünmen gerekiyor?	22.Hesaplama işlemlerinin doğruluğundan ne kadar eminsin?
12.Problemi çözmek için başkalarından ne kadar yardım almaya ihtiyacın olduğunu düşünüyorsun?	23.Problemi çözmek için başkalarından yardım almaya ne kadar ihtiyaç duyduğun?

Matematik Problemlerinin Hazırlanması

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için öncelikle matematik problemleri hazırlanmıştır. Matematik problemlerinin hazırlanması dört aşamada

gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar; a) kaynaklardan elde edilen matematik problemlerinden problem havuzunun oluşturulması, b) problem havuzu içerisinde yer alan problemlerin zorluk düzeylerine göre sınıflandırılması (kolay, orta ve zor), c) problemlerin zorluk düzeylerine ilişkin uzman görüşlerinin alınması ve d) matematik problemlerinin geçerlik güvenilirlik çalışmasının yapılmasıdır. Matematik problemlerinin hazırlanmasında 6. sınıf düzeylerine uygun ders kitaplarında, yardımcı kaynaklarda ve ortaokul öğrencilerinin başarı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ulusal kurullar tarafından yapılan sınavlarda yer alan problemlerden yararlanılmıştır. Bu aşamada, ilgili kaynaklarda 'doğal sayılar ile işlemler' ünitesinde yer alan matematik problemleri bir araya getirilmiştir. Problemlerin zorluk düzeyine göre sınıflandırılması aşamasında, bir önceki aşamada elde edilen problemler, Matematik Eğitimi Bölümü'nde görev yapan bir öğretim üyesi ile birlikte, problem metinlerinin kalitesi (kelime seçimi, cümle yapısı, dilbilgisi kuralları, tutarlılığı ve bağdaşıklığı) ve zorluk düzeylerine göre kolay, orta ve zor olarak sınıflandırılmıştır. Problemler Türkçe Eğitimi ve Matematik Eğitimi Bölümü'nde görev yapan toplam beş öğretim üyesine verilerek, bir önceki aşamada olduğu gibi problem metinlerinin kalitesi ve zorluk düzeyleri bakımından uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü formu 5'li Likert tipte, 'Kesinlikle Uygun', 'Uygun', 'Kararsızım', 'Uygun Değil' ve 'Kesinlikle Uygun Değil' şeklinde hazırlanmıştır. Form 5 ile 1 puan arasında puanlanmıştır. Form içerisinde yer alan problemlerden, bütün uzmanlardan en az 4 ve üzeri puan alan problemler geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilmiştir. Matematik problemlerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması; uygulama yapılması, madde istatistiklerinin hesaplanması, test istatistiklerinin hesaplanması ve teste nihai şeklinin verilmesi aşamalarından oluşmaktadır (Özkubat, 2019). Problemlerin uygulaması 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören ve normal gelişim gösteren 615 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda kolay, orta zorluk düzeyinde olan ve zor problemlerin madde güçlük indekslerinin sırası ile .76, .51 ve .39; madde ayırıcılık indekslerinin .48, .67 ve .43; nokta çift serili korelasyonlarının ise .53, .56 ve .37 olduğu bulunmuştur. ÜBDÖ'nün geçerlik güvenilirlik çalışmasında kullanılan problemler ve problemlerin zorluk düzeyleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 3. ÜBDÖ geçerlik güvenirlik çalışmasında kullanılan problemler ve problemlerin zorluk düzeyleri

Problem Zorluk Düzeyleri	Problemler
Kolay	Naide Hanım 987 TL maaş almaktadır. Naide Hanım ev kirası için 457 TL, kasap için 100 TL, manav için 80 TL, faturalar için 75 TL ayırmıştır. Naide Hanım'ın geriye kaç TL parası kalmıştır?
Orta	Emel 145 sayfalık bir kitabı okumak istiyor. İlk gün 27 sayfa kitap okuyor. İkinci gün ilk günden 25 sayfa fazla okuduğuna göre, kitabı bitirmesi için kaç sayfa daha okuması gerekir?
Zor	Şubat ayında 142 TL'lik bir gömlek beğenen Ferhat Bey 12 TL peşin ödeme yapıyor. Ferhat Bey geri kalan kısmı aylık 10 TL taksitle ödeyeceğine göre hangi ay gömlek taksiti bitecektir?

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Verilerinin Toplanması

ÜBDÖ, öğrencilerin sırasıyla kolay, orta zorluk düzeyinde olan ve zor problemleri çözmeden önce ve çözdükten sonra uygulanmıştır. Bu doğrultuda, ÜBDÖ geçerlik güvenirlik çalışmasında yer alan öğrenciler ölçekte yer alan 23 maddeyi, kendilerine verilen farklı zorluk düzeyinde bulunan her bir matematik problemine ilişkin olarak problemleri çözmeden önce ve çözdükten sonra doldurmaları istenmiştir.

ÜBDÖ ilgili öğrencilere grup olarak uygulanmıştır. Ölçeğin uygulamasında öncelikli olarak, öğrencinin kimlik bilgilerinin yer aldığı bölüm doldurulmuştur. Daha sonra araştırmacı 'Aşağıda yer alan ifadeleri dikkatli bir şekilde okumanızı ve sizleri en iyi tanımlayan seçeneğe işaret koymanızı istiyorum' yönergesini öğrencilere vermiştir. Öğrencilerin ölçekteki maddeleri nasıl işaretlemeleri gerektiğine model olmak amacıyla, ölçek maddeleri içerisinde yer almayan örnek bir madde ile uygulama yapılmıştır. Örnek maddenin işaretlenmesi aşamasından sonra, araştırmacı öğrencilere 'Ölçeği doldurmaya hazır mısınız?' diye sormuş, öğrencilerden 'Hazırım' cevabını aldıktan sonra 'Şimdi ölçeği doldurabilirsiniz' diyerek uygulamayı başlatmıştır. Uygulama sırası ile kolay problemden başlayıp, orta zorluk düzeyinde olan problem ve son olarak zor problem şeklinde devam etmektedir. Öğrencilerden ilk olarak kolay problemi okuması ve ölçeğin ileriye dönük raporlama kısmını doldurmaları istenmiştir. İkinci olarak kolay problemi tekrar okumaları ve çözmeleri istenerek geriye dönük raporlama kısmını doldurmaları istenmiştir. Aynı süreç orta zorluk düzeyinde ve zor problemlerde de aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uygulanması ardından üç hafta sonra da

test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. ÜBDÖ test-tekrar test uygulamasında daha önce uygulama yapılan 60 öğrenciye tekrar yukarıda betimlenen şekilde uygulama yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasından sonra ÜBDÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. ÜBDÖ'nün yapı geçerliğini test edebilmek için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA); güvenilirlik çalışması için ise, iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha, α), test-tekrar test korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bu amaçla, elde edilen veriler LISREL 8.8 paket programına işlenerek geçerlik güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

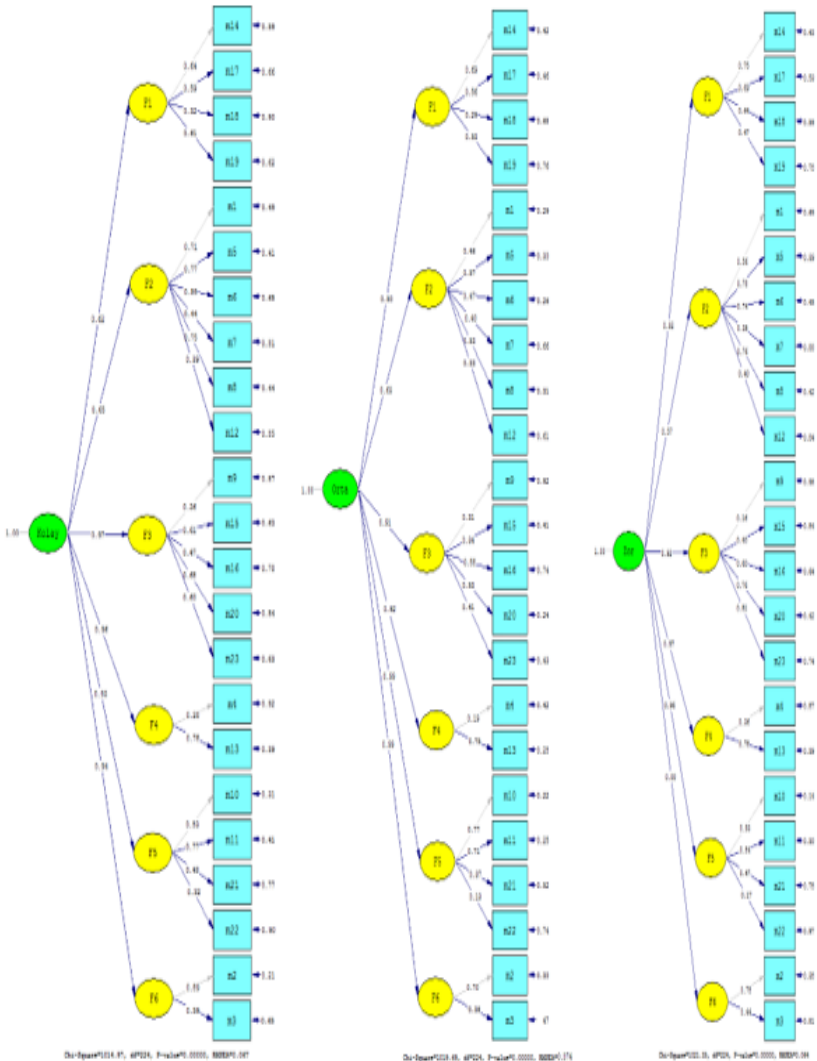
Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, ÜBDÖ'nün geçerliği ve güvenilirliğine yönelik olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda sırası ile farklı zorluk düzeyinde olan her bir problem için DFA modeline, uyum indeks değerlerine ve ÜBDÖ'ye ait cronbach alpha ve test-tekrar test güvenilirlik sonuçlarına yer verilmiştir.

DFA'da uyumlu olup olmadığı sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için Kikare uyum testi (Chi-Square Goodness), GFI (Goodness of Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), RFI (Relative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) uyum indeksleri kullanılmıştır. GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 ve mükemmel uyum değeri 0.95 olarak kabul edilmektedir (Bentler & Bonett, 1980; Bentler, 1980; Marsh vd., 1988). RMSEA için ise 0.08 kabul edilebilir uyum ve 0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmiştir (Byrne & Campbell, 1999; Brown & Cudeck, 1993). Bu çalışmada, doğrulamalı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesi için Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)'in belirlediği kriterler göz önünde bulundurulmuştur.

ÜBDÖ'nün belirtilen faktör yapısı göz önüne alınarak, yapılan DFA modelleri farklı zorluk düzeyinde olan problemlere (kolay, orta, zor) ilişkin aşağıda

ayrı ayrı yer almaktadır. İlgili bulguların sunumunda önce farklı zorluk düzeylerinde olan her bir problem için DFA modeli, ardından DFA modeline ilişkin uyum indeks değerleri ile Cronbach Alpha ve test-tekrar test güvenilirlik sonuçları yer almaktadır.



Şekil 1. Farklı zorluk düzeyinde olan problemlere ilişkin 6 faktörlü DFA modeli

Tablo 4. Farklı zorluk düzeyinde olan problemlere ilişkin kurulan 6 faktörlü DFA modellerine ait uyum indeks değerleri

	Kolay	Orta	Zor	Değerlendirme
Uyum İndeksi	Yapısal Eşitlik Modeli	Yapısal Eşitlik Modeli	Yapısal Eşitlik Modeli	
$\chi^2 / (df)$	1014,97/(224)=4,53	1019,69/(224)=4,55	1021,35/(224)=4,56	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	0,067	0,074	0,064	Kabul edilebilir uyum
NNFI	0,96	0,95	0,96	Kabul edilebilir uyum
CFI	0,95	0,95	0,96	Kabul edilebilir uyum
NFI	0,92	0,91	0,93	Kabul edilebilir uyum
AGFI	0,85	0,86	0,85	Kabul edilebilir uyum
GFI	0,91	0,90	0,91	Kabul edilebilir uyum

Tablo 4'te $\chi^2 / (df)$ değerlerine bakıldığında, bu değer kolay problem için 4,53; orta zorluk düzeyinde olan problem için 4,55; zor problem için ise 4,56 olarak hesaplanmıştır ve 5 değerinden daha küçük olmasından dolayı kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir (Byrne, 2013). RMSEA uyum indeksine bakıldığında kolay problemde 0,067; orta zorluk düzeyinde olan problemde 0,074; zor problemde ise 0,064 değeri ile kabul edilebilir uyum indeksine sahiptir. NNFI, CFI, NFI, AGFI ve GFI değerleri incelendiğinde bu değerlerin hepsi kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Genel itibari ile öğrencilerden toplanan veriler ile kurulan 6 faktörlü DFA modeline ilişkin uyum indeks değerleri incelendiğinde modelin farklı zorluk düzeyinde olan tüm problemler için doğrulandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında kullanılan farklı zorluk düzeyinde olan problemlerin altı faktörlü DFA modeline ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik analiz ve test-tekrar test sonuçları Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5. Farklı zorluk düzeyinde olan problemlere ilişkin altı faktörlü ÜBDÖ'ye ait Cronbach Alpha ve Test-Tekrar Test Güvenirlik sonuçları

Faktörler	Madde Sayısı	Kolay		Orta		Zor	
		Cronbach Alpha	Test-Tekrar Test	Cronbach Alpha	Test-Tekrar Test	Cronbach Alpha	Test-Tekrar Test
Faktör 1	4	0,85	0,88	0,88	0,89	0,89	0,89
Faktör 2	5	0,71	0,88	0,71	0,86	0,70	0,87
Faktör 3	5	0,75	0,89	0,79	0,89	0,80	0,88
Faktör 4	2	0,73	0,89	0,76	0,87	0,73	0,84
Faktör 5	4	0,72	0,89	0,70	0,85	0,70	0,85
Faktör 6	2	0,70	0,87	0,72	0,86	0,68	0,82
Genel	23	0,85	0,89	0,86	0,89	0,86	0,89

Tablo 5'te farklı zorluk düzeylerinde olan problemler için Cronbach Alpha ve Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları incelendiğinde, kolay problem için 0,70 ile 0,89 aralığında değiştiği; orta zorluk düzeyinde olan problem için de 0,70 ile 0,89 aralığında değiştiği; zor problemde ise 0,68 ile 0,89 aralığında değiştiği görülmektedir. Özdamar (1999)'a göre, Cronbach Alpha güvenirlilik değerinin 0,60-0,80 arasında olması kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu, 0,80-0,90 arasında olması yüksek düzeyde güvenilir olduğu ve 0,91-1,00 arasında çok yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Farklı zorluk düzeylerinde olan tüm problemlere ilişkin ölçeğin altı faktörünün ve genelinin Cronbach Alpha ile Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayılarının kabul edilebilir ve yüksek düzeyde güvenirlilik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir.

Yapılan DFA'da ÜBDÖ Türkçe Formu'nu 6 faktörlü yapısı DFA modelleri, uyum indeks değerleri ve Cronbach Alpha ile Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları sonuçları farklı zorluk düzeyinde olan problemler açısından incelenmiştir. Tüm problemler açısından uyum indeks değerleri incelendiğinde, modellerin doğrulandığı ve Cronbach Alpha ile Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayılarının kabul edilebilir ve yüksek düzeyde güvenirlilik katsayılarına sahip oldukları görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin matematik problemi çözmede sahip oldukları üstbilişsel deneyimlerinin belirlenmesine yönelik Efkliides (1999) tarafından geliştirilen ÜBDÖ uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaçla Efkliides (1999) tarafından geliştirilen ÜBDÖ Türkçe'ye uyarlanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik analizleri gerçekleştirilmiştir. ÜBDÖ'nün yapı geçerliğini test edebilmek için DFA, güvenirlilik çalışması için ise, iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha, α), test-tekrar test korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ölçek uyarlama çalışması sırasında yapılan analizler sonucunda 6 faktörlü ÜBDÖ'nün Türk örneklemeden elde edilen veriler ile uyum içerisinde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, ölçeğin ulusal alanyazında kullanılabileceği anlaşılmaktadır.

ÜBDÖ'ye ilişkin elde edilen yapının doğruluğu DFA ile test edilmiştir. DFA'dan elde edilen uyum indeks değerleri incelenerek verilerin model ile kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu görülmüştür. 6 alt boyuttan oluşan

ölçeğin geçerli bir yapıda olduğu tespit edilmiş ve DFA sonucu da modelin uyumlu olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, ÜBDÖ kolay, orta zorluk düzeyinde ve zor olan problemlerde uyum indeks değerleri bağlamında modeli doğruladığı bulunmuştur.

Araştırmada, ÜBDÖ'nün güvenilirlik hesaplamalarında Cronbach Alpha ile Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin kolay probleme ilişkin elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .85; orta zorluk düzeyinde olan problem için .86; zor problemde de .86 olarak belirlenmiştir. Bu değerlerin, güvenilirlik için istenen 0.70 kriterini karşıladığını göstermektedir (Özdamar, 1999). Elde edilen altı faktöre ilişkin güvenilirlik katsayıları ise kolay problem için .70 ile .85 arasında; orta zorluk düzeyinde olan problem için .70 ile .88 arasında; zor problem için .68 ile .89 arasında değişmektedir. Bu değerler, güvenilirlik için kabul edilebilir ve yüksek düzeyde güvenilirlik katsayılarını karşıladığını göstermektedir (Şencan, 2005). Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin farklı zorluk düzeylerinde olan problemlerin tümünde ve ölçeğin alt boyutları açısından güvenilir olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda, ölçek maddelerinin ölçülmek istenilen özelliği güvenilir bir şekilde ölçmeye hizmet ettiği söylenebilir. Ölçeğin test tekrar test verileri de farklı zorluk düzeylerinde olan tüm problemler için .89 olduğu, bu değer yüksek düzeyde güvenilirlik katsayısını ifade ettiği görülmektedir.

Ulusal alanyazın kapsamında öğrencilerin matematik problemi çözmede sahip oldukları üstbilişsel deneyimlerini ölçmeye yönelik geliştirilmiş ve uluslararası alanyazından uyarlanmış bir ölçek bulunmamaktadır. Ancak uluslararası alanyazında üstbilişin özellikle bilgi ve strateji boyutuna yönelik ölçeklerin (Örn. Garcia ve Pintrich, 1995; Shraw ve Dennison, 1994; Sperling, Howard, Miller ve Murphy, 2002) Türk kültürüne uyarlandığı görülmektedir (Sungur, 2004; Büyüköztürk vd., 2004; Altun ve Erden, 2006; Akın, Abacı ve Çetin, 2007; Karakelle ve Saraç, 2007). Yapılan bu araştırma ile de üstbilişin boyutlarından biri olan üstbilişsel deneyimin ölçümüne yönelik bir ölçek uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Böylece alanyazında sıklıkla bahsedilen, üstbilişsel süreçlerin bütün boyutlarıyla anlaşılabilmesi ve ortaya çıkan farklı sonuçların açıklanabilmesi için üstbilişin tüm değişkenlerin ölçülmesi ile bu değişkenlerin birbirleriyle olan etkileşimlerinin bir arada ele alınması gerektiği görüşü (Efklides, 2006; Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006) gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın güçlü yanlarının yanında sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar ileri araştırmalara yönelik önerileri de beraberinde getirmektedir. Bunlardan ilki, bu araştırmada sadece ortaokul 6. sınıf öğrencilerden oluşan bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Bu bağlamda, farklı sınıf düzeylerinde toplanan veriler üzerinden geçerlik güvenilirlik analizlerinin yinelenmesi önemlidir. İkincisi, bu araştırmada öğrencilerin sahip oldukları üstbilişsel deneyimler ölçülürken sadece 'doğal sayılar ile işlemler' ünitesinde yer alan problemler, zorluk düzeylerini belirleme amacıyla geçerlik güvenilirlikleri yapılarak kullanılmıştır. Bu nedenle farklı matematik müfredat üniteleri bağlamında da problemlerin kullanılarak öğrencilerin üstbilişsel deneyimleri belirlenebilir. Üçüncüsü, ölçeğin uyarlanma verileri toplanırken öğrencilerin matematik akademik başarıları, sosyoekonomik düzeyleri ve yaş aralıkları dengelenmemiş olmasının sonuçların genellenebilirliğini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle ileride yapılacak araştırmalarda belirtilen sınırlılıklarının dengelenerek ölçeğin uygulanması önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Turkish Adaptation of the Metacognitive
Experiences Questionnaire in Solving Math
Problems**

*

Ufuk Özkubat – Emine Rüya Özmen
Gazi University

Math problem solving requires students to know how to apply math concepts and the ability to use problem solving calculation skills in new or different environments (Cawley and Miller, 1986; Montague, Applegate and Marquard, 1993). In order to solve math problems, students should choose which procedures to apply and decide on the application step by understanding and interpreting the information exists in the problem. Metacognition refers to individuals' awareness of their own thinking processes, monitoring themselves and controlling their own performance in order to complete a task successfully (Flavell, 1979). According to Flavell, metacognitive includes *metacognitive knowledge*, *metacognitive experience* and *metacognitive strategies* (Montague and Applegate, 1993, 2000; Rozenzweig, Krawec and Montague, 2011).

Metacognitive experiences are related to components used in solving math problem such as feeling of difficulty of the problem, estimating of solution correctness, estimating the effort required to solve the problem, and the need for thinking to solve the problem (Efklides, 1999, 2001). These components affect students' strategy use when they encounter math problems. Research emphasizes that as the metacognitive experience develops, the strategy use of students also increases.

The number of studies aiming to measure metacognition has increased rapidly since Flavell introduced the term metacognition. While international scale development studies have been carried out since 1985 (Fortunato, Hecht, Tittle and Alvarez, 1991; Jacobs and Paris, 1987; Mokhtari and Reichard, 2002; Pereira-Laird and Deane, 1997), researchers have started to conduct such studies in Turkey since the 2000s. Regarding the scale development studies to measure metacognition in Turkey, studies are limited to measuring components of metacognitive strategies and knowledge in various academic skills.

MEQ involve the following stages: student's performing forward-looking reporting by reading the math problem, and solving the problem he/she read and performing its retrospective reporting. Thus, it allows the calculations to be made to show the connections between students' decisions and performance. As a result, although there are studies in which scales were adapted to measure the strategy and information variables (dimensions of metacognition) in Turkey, there is no scale adaptation study to measure the metacognitive experiences of students while solving math problems. In this study, it was aimed to adapt the MEQ into Turkish culture.

The validity and reliability of the questionnaire were performed with the data obtained from 475 sixth-grade students studying in Ankara in the 2016-2017 academic year. The sample consisted of 248 (52%) females and 227 (48%) males. Table 1 presents information related to the sample group. For the principle of convenience, the research was conducted in Ankara Province. The whole schools where research data were collected were state-owned secondary schools and 17 different secondary schools, including 6 different central districts, were included in the study.

Being developed by Efklides (1999), MEQ depicts a situation related to students' self-efficacy, conscious responses and self-esteem in a particular task related to their mathematics performance. The questionnaire can be applied to reveal students' general thoughts about mathematics, and it includes two sub sections as forward reporting and backward reporting. It involves 12 items in the forward reporting section and 11 items in the backward reporting section. All answers are on a 4-point scale, from 1 (not at all) to 4 (very much).

The original MEQ developed by Efklides (1999) has 6 factors. Factor 1 consists of i14, i17, i18, i19; Factor 2 includes i1, i5, i6, i7, i8, i12; Factor 3 has i9, i15, i16, i20, i23; Factor 4 involves i4, i13; Factor 5 consists of i10, i11, i21, i22; and finally factor 6 includes i2 and i3. The items i5, i6, i7, i9, i11, i12 (in the forward reporting part) and i14, i15, i16, i20, i23 (in the backward reporting part) are reverse-scoring items. Data of original questionnaire were obtained from 572 students and Cronbach Alpha reliability value was found to be 0.72 for problems with different difficulty levels. The value between 0.60-0.80 indicates that the original questionnaire is reliable (Özdamar, 1999).

The adaptation of the questionnaire consisted of obtaining permission, ensuring language validity and conducting the validity and reliability studies (Çapık, Gözüm and Aksayan, 2018; Karakoç and Dönmez, 2014).

Firstly, math problems were prepared for the validity and reliability concerns. Preparation of math problems had four stages: a) creating a pool of mathematical problems obtained from various sources, b) classifying the problems according to their difficulty levels (easy, medium and difficult), c) getting expert opinions about the difficulty levels of the problems, and d) performing validity and reliability studies.

MEQ was applied both before and after students' solving easy, medium and difficult problems. Accordingly, students were asked to fill out 23 items before and after solving the problems related to each math problem at different difficulty levels.

Test-retest was repeated three weeks after the questionnaire was applied.. In the test-retest application, the questionnaire was administered to 60 students who were applied before.

After data collection, the validity and reliability analyzes of the MEQ were performed. To test the construct validity of MEQ, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used and for the reliability, the internal consistency coefficient (Cronbach Alpha, α), test-retest correlation coefficient were used. The validity and reliability analyzes were performed through the LISREL 8.8 package program.

CFA models were examined in terms of problems with different difficulty levels.

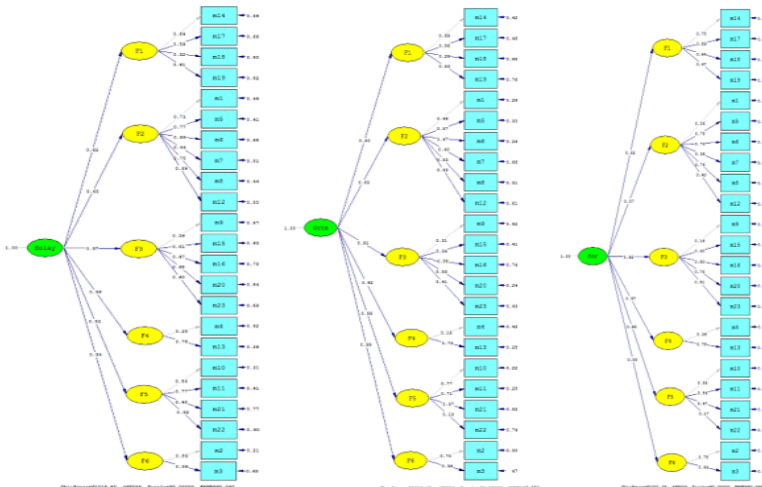


Figure 1. CFA models of six-factor structure of the adapted MEQ

Table 4. Fit Index Values of CFA Models

Fit Index	Easy	Medium	Difficult	Result
	SEM	SEM	SEM	
$\chi^2/(\text{df})$	1014,97/(224)=4,53	1019,69/(224)=4,55	1021,35/(224)=4,56	Acceptable
RMSEA	0.067	0.074	0.064	Acceptable
NNFI	0.96	0.95	0.96	Acceptable
CFI	0.95	0.95	0.96	Acceptable
NFI	0.92	0.91	0.93	Acceptable
AGFI	0,85	0,86	0,85	Acceptable
GFI	0,91	0,90	0,91	Acceptable

As established in Table 1, by the general data collected from students examined 6 factor model fit index values for the CFA. The model appears to be validated for all problems with different difficulty levels.

Table 2. Cronbach Alpha and Test-Retest Reliability Coefficients of the Six-factor structure of the adapted MEQ

Factors	Items	Easy		Medium		Hard	
		Cronbach Alpha	Test-Retest	Cronbach Alpha	Test-Retest	Cronbach Alpha	Test-Retest
Factor 1	4	0,85	0,88	0,88	0,89	0,89	0,89
Factor 2	5	0,71	0,88	0,71	0,86	0,70	0,87
Factor 3	5	0,75	0,89	0,79	0,89	0,80	0,88
Factor 4	2	0,73	0,89	0,76	0,87	0,73	0,84
Factor 5	4	0,72	0,89	0,70	0,85	0,70	0,85
Factor 6	2	0,70	0,87	0,72	0,86	0,68	0,82
Total	23	0,85	0,89	0,86	0,89	0,86	0,89

Cronbach Alpha and Test-Retest Reliability Coefficients of the Six-factor structure of the adapted MEQ were examined in Table 2. Cronbach Alpha and Test-Retest Reliability Coefficients had acceptable and high reliability coefficients.

As a result, CFA models, fit index values, Cronbach Alpha and Test-Retest Reliability Coefficients of the Six-factor structure of the adapted MEQ were examined in terms of problems with different difficulty levels. When the fit index values were examined in terms of all problems, it was observed that the models were verified, and Cronbach Alpha and Test-Retest Reliability Coefficients had acceptable and high reliability coefficients.

Discussion and Conclusion

This study aimed to adapt the MEQ developed by Efklides (1999) to determine the metacognitive experiences of sixth-grade students in solving math problems. Therefore, the MEQ was adapted to Turkish and the validity

and reliability analyzes of the questionnaire were performed. CFA was used to test the construct validity of the MEQ, and the internal consistency coefficient (Cronbach Alpha, α) and test-retest correlation coefficient were used for the reliability concerns. The results showed that the 6-factor MSQ is in harmony with the data obtained from the Turkish sample. In this context, the questionnaire can be used in national literature.

Kaynakça / References

- Akama, K. (2006). Relations among self-efficacy, goal setting, and metacognitive experiences in problem-solving. *Psychological Reports, 98*(3), 895-907.
- Akin, A., Abacı, R., ve Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri, 7*(2), 671.
- Altun, S., ve Erden, M. (2006). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yeditepe Üniversitesi. Edu7, 2*(1), 1-16.
- Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö., ve Uyumaz, G. (2017). Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Turkish Studies, 12*(25), 169-192.
- Balçıkranlı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(1), 90-103.
- Bentler, P. M., ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin, 88*(3), 588-606.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual review of psychology, 31*(1), 419-456.
- Brown, M., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit in testing structural equation models, Bollen, KA, & JS Long, Eds.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4*(2), 207-239.
- Byrne, B. M., ve Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30*(5), 555-574.
- Cawley, J., ve Miller, J. (1986). Selected views on metacognition, arithmetic problem solving, and learning disabilities. *Learning Disabilities Focus, 2*(1), 36-48.
- Costermans, J., Lories, G., ve Ansay, C. (1992). Confidence level and feeling of knowing in question answering: The weight of inferential processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 18*(1), 142-150.

- Crowley, K., Shrager, J., ve Siegler, R. S. (1997). Strategy discovery as a competitive negotiation between metacognitive and associative mechanisms. *Developmental Review*, 17(4), 462-489.
- Çapık, C., Gözüm, S., ve Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 26(3), 199-210.
- Çetinkaya, P., ve Erkin, E. (2002). Assessment of metacognition and its relationship with reading comprehension, achievement, and aptitude. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-11.
- Efklides, A. (1999). Feelings as subjective evaluation of cognitive processing: how reliable are they? Keynote address at 5th European Conference on Psychological Assessment, Patras, Greece.
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation and self-regulation. A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Ed.), *Trends and prospects in motivation research* içinde (s. 297-323). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?. *Educational Research Review*, 1(1), 3-14.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82.
- Efklides, A., Kiorpelidou, K., ve Kiosseoglou, G. (2006). Worked-out examples in mathematics: Effects on performance and metacognitive experiences. In A. Desoete & M. Veenman (Eds), *Metacognition in Mathematics* (pp. 11-31), New York, NY: NOVA.
- Efklides, A., Papadaki, M., Papantoniou, G., ve Kiosseoglou, G. (1998). Individual differences in feelings of difficulty: The case of school mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 13(2), 207-226.
- Efklides, A., Papadaki, M., Papantoniou, G., ve Kiosseoglou, G. (1999). Individual differences in school mathematics performance and feelings of difficulty: The effects of cognitive ability, affect, age, and gender. *European journal of psychology of education*, 14(1), 57-69.
- Efklides, A., ve Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15(5), 415-431.
- Efklides, A., Samara, A., ve Petropoulou, M. (1996). The micro-and macro-development of metacognitive experiences: The effect of problem-solving phases and individual factors. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 3(2), 1-20.

- Efklides, A., Samara, A., ve Petropoulou, M. (1999). Feeling of difficulty: An aspect of monitoring that influences control. *European journal of psychology of education*, 14(4), 461-476.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Title, C. K. ve Alvarez, L. (1991). Metacognition and Problem Solving. *The Arithmetic Teacher*, 39(4), 38-40.
- Garcia, T., ve Pintrich, P. R. (1996). Assessing students' motivation and learning strategies in the classroom context: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. M. Birenbaum & F. J. R. C. Dochy (Ed.), *Evaluation in education and human services. Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* içinde (s. 319-339). Kluwer.
- Jacobs, J. E., ve Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist*, 22(34), 255-278.
- Kaplan, A., ve Duran, M. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik matematiksel üstbiliş farkındalık envanterinin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 1-17.
- Karakelle, S., ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karakelle, S., ve Saraç, S. (2010). Üstbiliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üstbilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Karakoç, A. G. D. F. Y., ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.
- Kocakulah, M. S., Özdemir, E., Çoramık, M., ve Işıldak, R. S. (2016). Üstbiliş, özyeterlilik ve öğrenme süreçleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışması: Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 446-468.
- Koriat, A. (1995). Dissociating knowing and the feeling of knowing: Further evidence for the accessibility model. *Journal of Experimental Psychology: General*, 124(3), 311-333.

- Lucangeli, D., ve Cabrele, S. (2006). The relationship of metacognitive knowledge, skills and beliefs in children with and without mathematical learning disabilities. A. Desoete & M. V. Veenman (Eds.), *Metacognition in Mathematics Education* içinde (s. 103-133) New York: Nova Science.
- Marsh, H.W., Balla, J. R., ve McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Metallidou, P., ve Efklides, A. (1998). Affective, cognitive, and metamemory effects on the estimation of the solution correctness and the feeling of satisfaction from it. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 5, 53-70.
- Mokhtari, K., ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249-259.
- Montague, M. (1992). The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 230-248.
- Montague, M., ve Applegate, B. (1993). Middle school students mathematical problem solving: An analysis of think-aloud protocols. *Learning Disabilities Quarterly*, 16(1), 19-32.
- Montague, M., ve Applegate, B. (2000). Middle school students' perceptions, persistence, and performance in mathematical problem solving. *Learning Disability Quarterly*, 23(3), 215-227.
- Montague, M., Applegate, B., ve Marquard, K. (1993). Cognitive strategy instruction and mathematical problem-solving performance of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8(4), 223-232.
- Okur, A., ve Azizoglu, N. İ. (2016). Dinleme üstbiliş stratejileri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 113-124.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi: SPSS-MINITAB*. Kaan Kitabevi.
- Özen, F., ve Durkan, E. (2016). Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeğinin geliştirilmesi, bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 565-586.

- Özkubat, U. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile düşük ve ortalama başarılı olan öğrencilerin matematik problemi çözerken kullandıkları bilişsel stratejiler ile üstbilişsel işlevler arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pereira-Laird, J. A., ve Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 18(3), 185-235.
- Rozenzweig, C., Krawec, J., ve Montague, M. (2011). Metacognitive strategy use of eighth-grade students with and without learning disabilities during mathematical problem solving: a think-aloud analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(6) 508-520.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schraw, G., ve Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Soydan, Ş. (2001). *Development of instruments for the assessment of metacognitive skills in mathematics: an alternative assessment attempt*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., ve Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary educational psychology*, 27(1), 51-79.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R., ve DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117-139.
- Sungur, S. (2004). *The implementation of problem based learning in high school biology courses*. Unpublished doctorate thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Sweeney, C. M. (2010). *The metacognitive functioning of middle school students with and without learning disabilities during mathematical problem solving*. Doctoral Dissertations, University of Miami, Florida.
- Şen, H. Ş. (2003). *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayınları, Ankara.

- Tuncer, U. (2011). *The adaptation and development of 'Metacognitive Reading Strategies Questionnaire' and 'Reading Strategy Use Scale' for Turkish learners learning english as a foreign language*. Master Thesis, Mersin University Department of English Language Teaching, Mersin.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H., ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.
- Whittlesea, B. W. (1993). Illusions of familiarity. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19(6), 1235-1253.
- Yurdakul, B., ve Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üstbiliş farkındalıklarına katkısı. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1).71-85.
- Zimmerman, B. E. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özkubat, U., ve Özmen, E. R. (2020). Matematik problemi çözümede üstbilişsel deneyim ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 3958-3984. DOI: 10.26466/opus.736793

İlkokul Öğrencilerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerinin Belirlenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

DOI: 10.26466/opus.689746

*

Ayhan Koçoğlu* - Işıl Tanrıseven**

*Doktora Öğrencisi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin, Türkiye

E-Posta: ayhan526@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-0245-3957](https://orcid.org/0000-0002-0245-3957)

**Prof. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin, Türkiye

E-Posta: isiltanriseven77@gmail.com

ORCID: [0000-0001-5884-2807](https://orcid.org/0000-0001-5884-2807)

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin sahip olduğu temel bilimsel süreç beceri düzeylerini belirlemek ve bu becerileri olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen etmenleri saptamaktır. Bu amaçla çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden açınılayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Çalışmanın nicel verileri için Mersin ili merkez ilçelerinde (Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir) faaliyet gösteren dört ilkokuldan 348 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Aydoğdu ve Karakuş (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın nitel bölümünde ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 12 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan "Temel Bilimsel Süreç Becerilerine İlişkin Görüşme Formu" aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde betimsel istatistikten yararlanılmış ve ilişkisiz örneklem t testi analizi yapılmıştır. Nitel veriler ise tümevarımsal analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Bulgularda öğrencilerin temel bilimsel süreç becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin buldukları sınıf düzeylerine göre bilimsel süreç becerilerinde dördüncü sınıflar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Nitel bulguların analizi ile bu sonucu ortaya çıkaran nedenler açıklanmış ve alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Temel bilimsel süreç becerileri, ilkokul öğrencileri, karma yöntem

Determination of Basic Scientific Process Skills of Primary School Students: A Mixed Method Study

*

Abstract

*This study aimed to determine the basic scientific process skill levels of elementary school students and the factors that positively or negatively affect these skills. For this purpose, a mixed-methods study was employed within a sequential exploratory research design. For the quantitative data of the study, 348 students from four primary schools located in central districts of Mersin (i.e. Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir) were reached. "The Basic Process Skills Scale for the Primary Students", adapted to Turkish by Aydoğdu and Karakuş (2015), was used as a quantitative data collection tool in the study. The qualitative part consisted of 12 primary school students of grades three and four. The qualitative data were collected through an "Interview Form on Basic Scientific Process Skills" devised by the researchers. Descriptive statistics and independent sample *t*-tests were used to analyze the quantitative data. The qualitative data were analyzed through a qualitative inductive analysis. The findings revealed that the basic scientific process skills of the students were not at a satisfactory level. However, there was a significant difference in scientific process skills in favor of the fourth grades according to their grade levels. The reasons behind these results were investigated by analyzing the qualitative findings and were discussed in the light of the literature.*

Keywords: *Basic scientific process skills, primary school students, mixed method research*

Giriş

Bilimde yaşanan gelişimler somut olarak teknoloji alanında vücut bulurken teknolojinin sağlamış olduğu fırsatlar da bilimin gelişimine çok önemli katkılar sağlamaktadır. Bu etkileşim sürecinde insan, bilimi kullanarak teknolojiyi üreten ve teknolojiyi kullanarak bilimi bir kez daha geliştiren bir role sahiptir. İnsan, bilim ve teknoloji üçgeninde yaşanan bu karşılıklı etkileşimler çağımızda takip edilmesi zor bir hıza ulaşmıştır.

İçinde yaşadığımız 21.yüzyılda bilim ve teknoloji hızla gelişirken eğitim sistemlerinin de bu değişimden etkilenmesi, gelişime ayak uydurabilmek adına beklenen bir durumdur. Bu durumun doğal bir sonucu olarak öğrencilerde bulunması gereken özelliklerin de farklılaşması söz konusu olmuştur. Zira gelişmiş ülkeler eğitim sistemlerinde artık kendine sunulan bilginin hazır tüketicisi konumunda olan bir öğrenci profili yerine bilgiye ulaşma yollarını bilen, araştıran, sorgulayan ve hatta yeni bilgiler üretebilen öğrencilerin yetiştirilmesini hedeflemektedirler. Bu hedeflere ulaşabilmek için öğrencilerin çağın getirdiği değişim hızına ayak uydurabilecekleri becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilerin bilimsel düşünme ve davranma şekli ile çok yakından ilgili olduğu söylenebilir.

Bilimsel süreç becerileri alanyazında çok çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Vitti ve Torres (2006) bilimsel süreç becerilerini bilimsel araştırma yapmak için gerekli olan özel beceri ve yollar; Hill (2011) bilimsel metodu yöneten temel beceriler ve önermeler; Padilla (1990) ise bilim insanlarının ne yaptığını yansıtan bilim disiplinine uygun geniş bir yetenekler kümesi şeklinde tanımlamıştır. Maranan (2017) ise kısaca, bilim adamlarının çalıştıkları ve araştırdıkları zaman yaptıkları şeyler olarak ifade etmiştir. Tüm bu tanımlarda, bilimsel sürece ilişkin bir takım tutum ve becerilerin varlığı vurgulanmaktadır. Bilimsel süreç becerilerinin ne tür becerilerden oluştuğu hususu ise araştırmacılar tarafından farklı başlıklarda ele alınan bir konudur.

İlgili alanyazın incelendiğinde bilimsel süreç becerilerinin *Temel Bilimsel Süreç Becerileri* ve *Bütünleştirilmiş (Üst Düzey) Bilimsel Süreç Becerileri* olarak iki kategoride sınıflandırıldığı görülmektedir (Saat, 2004). Hangi becerilerin temel bilimsel süreç becerileri hangilerinin bütünleştirilmiş bilimsel süreç becerileri kategorisine dâhil olduğu konusunda ise çeşitli görüşler mevcuttur. Örneğin Padilla ve Okey (1984) temel bilimsel süreç becerilerini gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, sayı-uzay ilişkisi kurma olarak

sınıflamıştır. Gültepe (2016) ise çalışmasında temel süreç becerilerini gözlem, kesinti ve sınıflandırma, ölçüm, tahmin, sayıları kullanma, iletişim ve uzay-zaman ilişkilerini kullanma olarak sınıfladığı görülmektedir. Yine benzer olarak Aydoğdu (2017) tarafından yapılan çalışmada temel süreç becerilerinin gözlem, sınıflama, iletişim, ölçme, zaman-uzay ilişkilerini kullanma, rakamları kullanma, sonuç çıkarma ve tahmin başlıklarından oluşan sekiz kategoride sınıflandırılmıştır. İki grupta incelenen bilimsel süreç becerileri, birbirinin devamı niteliğinde olmakla birlikte aralarında önkoşul ilişkisi bulunan iki farklı süreçtir (Kefi, 2018). Şöyle ki temel bilimsel süreç becerileri okulöncesi ve ilköğretimin birinci kademesinde kazandırılmakta ve bütünleştirilmiş bilimsel süreç becerilerini ilköğretimin ikinci kademesinden itibaren öğrencilere kazandırmak için ön koşul durumu teşkil etmektedir.

Günümüzde sadece bilim insanları bilim üretmezler (Worth, 2010). Öyleyse bilimsel süreç becerilerini de sadece bilim insanlarının sahip olması gereken beceriler olarak nitelenmek doğru değildir. Başka bir ifadeyle bilimsel süreç becerilerin bilimsel davranmak isteyen herkesin sahip olması gereken beceriler olduğu söylenebilir. Nitekim Karasar (2017) bilimsel tutum ve davranışın günlük yaşamın bir parçası haline getirilmiş olmasını çağdaş bir uygarlığın en belirgin özelliği olarak gördüğünü ifade etmektedir. Ayrıca bu noktada en büyük payın eğitim sistemine düştüğünü vurgulamaktadır. Benzer şekilde Finley de (1983 ,Akt. Şentürk ve Dünder, 2017) buna vurgu yaparak bilimsel süreç becerilerinin 19. yüzyılın ortalarından itibaren tartışıldığını ve öğretim programlarına dâhil edilmesinin bir gereklilik olduğunu belirtmektedir. Buna rağmen bilimsel süreç becerileri ülkemizde 20.yüzyılın sonlarına doğru çalışılmış ve ancak 2005 yılında yapılan değişiklikle Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı içerisinde yer bulabilmiştir. Bu bağlamda Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında tüm vatandaşların fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesinin amaçlandığı, programın genel amaçlar bölümünde ise bilimsel süreç becerilerine açıkça vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2005). Bilimsel süreç becerileri bu tarihten sonraki tüm Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarında yer almıştır. Bununla birlikte Fen ve Teknoloji olan dersin ismi 2013 yılında Fen bilimleri olarak değiştirildikten (MEB, 2013) sonra da yer almaya devam etmiştir. Bilimsel süreç becerileri Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından en son 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yayımlanan ilkökul 3. ve 4. sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programında alana özgü üç temel beceriden biri

olarak gösterilmektedir (MEB, 2018). Bununla birlikte bilimsel süreç becerilerinin gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi bilim insanlarının çalışmaları sırasında kullandıkları becerileri kapsadığından söz edilmektedir. Ayrıca özel amaçlar bölümünde ise doğanın keşfedilmesinde, insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılmasında ve günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümünde bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını sağlamak gibi hedefler yer almaktadır (MEB, 2018).

Bilimsel süreç becerilerine ilişkin olarak alanyazında çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda bilimsel süreç becerilerinin özellikle öğrenci ve öğretmenler açısından ele alındığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında bilimsel süreç becerilerinin ders kitapları açısından incelendiği çalışmalara da rastlanmaktadır (Lumbantobing, 2004; Dökme, 2005; Yıldız Feyzioğlu ve Tatar, 2012; Aslan, 2015). Öğrenciler açısından ele alınan çalışmalarda öğrencilerin sahip olduğu bilimsel süreç becerilerinin düzeylerinin irdelendiği (Gürses, Çetinkaya, Doğan ve Şahin, 2015; Hazır ve Türkmen, 2008) ve/veya çeşitli değişkenlerin bilimsel süreç becerilerine olan etkisinin incelendiği (Ong vd., 2015; Özdemir, Özdemir ve Parmaksız, 2016) görülmektedir. Öğretmenler açısından ele alınan çalışmalarda ise öğretmenlerin temel bilimsel süreç becerilerine ilişkin bilgi düzeylerini saptamayı amaçlayan çalışmalara rastlanmaktadır (Doğan ve Kunt, 2016; Downing ve Filer, 1999; Jirana ve Damayanti, 2017). Ayrıca öğrencilere temel bilimsel süreç becerilerinin nasıl kazandırılabileceğine odaklanan çalışmalar da (Kramer, Olson ve Walker, 2018; Khayotha, Sitti ve Sonsupap, 2015; Dailey ve Robinson, 2017) bulunmaktadır.

Alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde bilimsel süreç becerilerinin öğrencilerin akademik becerilerini etkilediği (Johnston, 2009; Papanastasiou ve Zembylas, 2004; Asabe ve Yusuf, 2016); bilime olan inançla olumlu yönde ilişkili olduğu (Şentürk ve Dündar, 2017) görülmüştür. Ancak tüm bu çalışmalar gözden geçirildiğinde bilimsel süreç becerilerinin düzeyini saptamanın yanında bu becerilerin neden düşük/yüksek olduğuna ilişkin karma yöntemin benimsendiği bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Oysa bilindiği üzere Fen Bilgisi Eğitimi, öğrencilerin bilim adamları gibi düşünebilmelerini ve iyi bilim adamlarının sergileyebileceği tutumun geliştirilmesine yardım etmeyi amaçlamaktadır (Opulencia, 2011). Bu amaca ulaşmak

için ise öğrencilerin bilimsel sürecin farkında olmaları ve bu sürece ilişkin becerileri edinmeleri gerekmektedir. Ayrıca bilimsel süreç becerileri sadece bilim ile ilgili olan dersler için değil aynı zamanda diğer disiplinler için de temel teşkil etmektedir (Ostlund, 1998). Bu açıdan bakıldığında ilkokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin düzeylerinin saptanması ve ortaya çıkan durumun derinlemesine irdelenmesi oldukça önemlidir. Böylece ilkokul öğrencilerinin hangi bilimsel süreç becerileri bakımından düşük/yüksek düzeyde oldukları nedenleriyle birlikte ortaya çıkarılabilecektir. Bu sayede araştırmada elde edilen sonuçların, ileride geliştirilecek ilkokul fen bilimleri öğretim programına bilimsel süreç becerileri açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu bilimsel süreç becerilerine ilişkin düzeylerin fen bilimleri dersi bağlamında irdelenmesi amaçlanmaktadır. Mevcut çalışmada bu amaca ulaşabilmek için aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır;

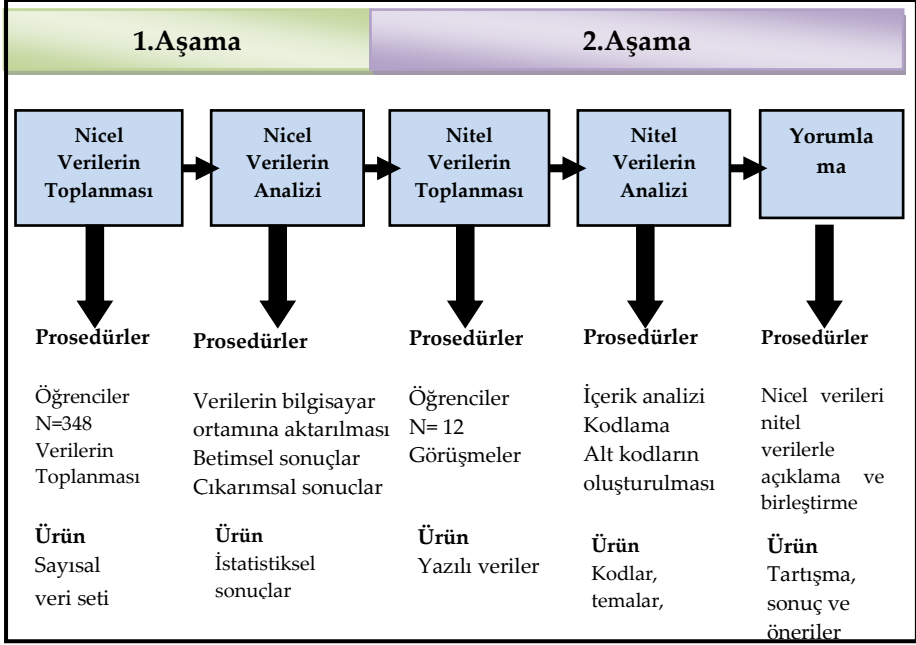
- 1- İllkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin düzeyleri nasıldır?
- 2- Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ilişkin düzeyleri buldukları sınıfa göre fark göstermekte midir?
- 3- Bilimsel süreç becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma mevcut durumu saptamaya ve bu durumu ortaya çıkaran nedenleri derinlemesine irdelemeye yönelik bir çalışmadır. Bu bağlamda araştırmada karma araştırma yöntemlerinden biri olan açımlayıcı sıralı desen benimsenmiştir. Bu desen araştırmaya konu olan durumların nicel verilerle değerlendirildiği ve ortaya çıkan sonuçların nitel verilerle açıklandığı araştırmalar için kullanışlıdır. Bu nedenle araştırmada ilkokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin düzeyleri ve bu düzeyleri ortaya çıkaran durumları ortaya koymak amacıyla açımlayıcı sıralı desen seçilmiştir. Açım layıcı sıralı desende ilk olarak araştırmaya ilişkin nicel veriler toplanmakta ve analiz edilmektedir. İkinci aşamada ise nicel sonuçlara dayalı olarak nitel veriler toplanmakta ve nicel bulgular açıklanmaya çalışılmaktadır (Creswell, 2015; Teddlie ve Tashakkori, 2008). Bu çalışmada Creswell'in

karma yöntem araştırma süreçleri izlenmiştir. Araştırma sürecinin özeti şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1.Açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni (Bu şekil Creswell’in (2015) açımlayıcı sıralı karma yöntem deseninden esinlenerek mevcut araştırmaya uyarlanmıştır)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mersin İlinde ilkokul 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 348 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, seçkisiz küme örnekleme tekniklerinden tek aşamalı küme örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu örneklemede kümeler/tabakalar, içinde birden fazla birimi barındıran müşterek bir birim olarak (okullar, sınıflar) görülür (Aypay, 2015). Burada tek aşama ile kastedilen süreç, kümelerin rastgele seçilmesi ve seçilen kümelerdeki tüm elemanların araştırma örneklemini oluşturmasıdır. Bu çalışmada Mersin ili Merkez ilçelerinde faaliyet gösteren dört ilkokul seçkisiz küme yöntemi ile rastgele seçilmiştir. Daha sonra seçilen ilkokullarda öğrenim gören tüm 3. ve 4. sınıf düzeylerinden öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Türkçeye uyarlanan ölçek ilkokul 3., 4. ve 5. sınıf düzeyi öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmada 5.sınıf öğrencileri-

ne artık ilkokul kademesinde yer almamaları nedeniyle yer verilmemiştir. Çalışma grubunun özellikleri tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri

	f	%
Sınıf	3.sınıf	49.7
	4.sınıf	50.3
Toplam		

Tablo 1’e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin 173’ünün (%49.7) üçüncü sınıfta, 175’inin (%50.3) dördüncü sınıfta öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Araştırmada nitel verilerin toplanmasında ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan aykırı durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Aykırı durum örnekleme tekniğinde, derinlemesine incelenebilecek sınırlı sayıda fakat bilgi bakımından zengin durumların çalışılması söz konusudur. Burada önemli olan, aşırı veya aykırı durumların normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabileceğini ve araştırma probleminin çok boyutlu bir biçimde anlaşılmasına yardımcı olabileceğinin göz önünde bulundurulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada Mersin ili, merkez ilçelerinde faaliyet gösteren devlet ilkokullarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri seçilerek bilimsel süreç becerilerine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesine çalışılmıştır. Bunun için ilk önce nicel veriler çözümlenmiş, ölçekte yer alan altı alt boyutun her birinde yüksek ve düşük başarılı birer öğrenci belirlenerek toplamda 12 öğrenciden nitel veriler elde edilmiştir. Örnekleme yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Görüşme katılımcılarının özellikleri

	f		
Cinsiyet	Kız	6	
	Erkek	6	
	Toplam	12	
Sınıf	3.sınıf	7	
	4.sınıf	5	
	Toplam	12	
Alt Boyutlar		Yüksek Başarılı	Düşük Başarılı
	Ölçme	1	1
	Tahmin	1	1
	Sınıflama	1	1
	Çıkarım Yapma	1	1
	İletişim Kurma	1	1
	Gözlem	1	1
	Toplam	6	6

Tablo 2'ye bakıldığında araştırmaya 12 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Cinsiyet açısından katılımcıların eşit dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodaki veriler katılımcıların bulunduğu sınıf açısından incelendiğinde 7'sinin 3.sınıfta, 5'inin ise 4. sınıfta yer aldığı görülmektedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise her bir alt boyutta başarı ve başarısızlık gösteren iki katılımcının yer aldığı anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin nicel ve nitel veriler 2018-2019 eğitim/öğretim yılında Mersin ili merkez ilçelerinde (Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir) yer alan dört ilkokuldan gerekli izinler dâhilinde elde edilmiştir. Verilerin elde edilmesinde aşağıda belirtilen veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmanın nicel verileri Padilla, Cronin ve Twiest (1985) tarafından geliştirilen, Aydoğdu ve Karakuş (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Temel Beceri Ölçeği* ile toplanmıştır. İlkokul öğrencilerinin temel bilimsel süreç becerilerine ilişkin düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin orijinalinde çoktan seçmeli soruların yer aldığı 36 madde bulunmaktadır. Toplamda 447 ilkokul öğrencisine uygulanarak Türkçeye uyarlanan ölçeğin Türkçe versiyonunda ise beş madde ayırıcılık indekslerinin düşük olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Toplamda 31 maddeden oluşan ölçek başarı testi niteliği taşımakta ve her soru dört seçenektен oluşmaktadır. Ölçeğin; *ölçme, tahmin, sınıflama, çıkarım yapma, iletişim kurma ve gözlem* olmak üzere altı alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte yer alan soruların hangi alt boyutu ölçtüğü bilinmekle birlikte puanlama; ölçeğe ilişkin her bir doğru cevap için "1", yanlış cevaplar için ise "0" şeklinde yapılmaktadır. Ölçekte, öğrencilerin alt boyutlarda elde ettiği puanların ortalaması, o alt boyuta ilişkin başarı yüzdesi olarak ifade edilmektedir. Bu puanlama yöntemi, ölçeği uyarlayan araştırmacı tarafından da bu şekilde kullanılmıştır (Aydoğdu, 2017). Temel Beceri Ölçeği'nin güvenilirliği, ölçeği uyarlayan araştırmacılar tarafından 0.82 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenilirliği tekrar hesaplanmış ve ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.77 bulunmuştur.

Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacılar tarafından oluşturulan *Temel Bilimsel Süreç Becerileri Görüşme Formu* kullanılarak toplanmıştır. Bu form

öğrencilerin temel bilimsel süreç becerilerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulmuştur. Belirtilen yarı yapılandırılmış görüşme formu bu amaca yönelik altı sorudan oluşmaktadır. Bu sorular açık uçlu soru niteliğinde hazırlanmış ve görüşme formunun oluşturulmasında alanında uzman üç kişinin görüşleri alınmıştır. Uzmanlar, fen bilimleri alanında çalışmaları olan ve eğitim programları ve öğretim bilim dalında görev yapan üç akademisyenden oluşmaktadır. Uzman görüşleri sonrası oluşan formun pilot uygulaması için dördü ilkokul 3. sınıf dördü de ilkokul 4. sınıf olmak üzere 8 öğrenci ile görüşülmüştür. Uygulamada elde edilen dönütler ışığında form son haline getirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulara, nitel bulguların analizi kısmında yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve analizler için istatistik paket programlarından yararlanılmıştır. Bu süreçte araştırmada yer alan değişkenlerin normalliği analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre tüm değişkenler normal dağılım gösterdiğinden araştırmanın nicel verileri için parametrik testler kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin düzeylerini belirlemek için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin buldukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini çözümlmek için tümevarımsal analiz kullanılmıştır. Bu analiz yönteminde, toplanan nitel veriler içindeki örüntüler, temalar ve kategoriler keşfedilmektedir (Patton, 2014). Bu çalışmada da öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ilişkin görüşlerinden örüntü, tema ve kategorilere ulaşabilmek amacıyla tümevarımsal analizden yararlanılmıştır. Araştırmada nitel verilere ilişkin güvenilirlik için görüşme formlarında yer alan yazılı veriler araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olacak şekilde kodlanmıştır. Kodlama işleminin ardından güvenilirlik yüzdesi hesaplanmıştır. Bunun için görüş birliğine varılan kodlar/(görüş birliğine varılan kodlar + görüş ayrılığı olan kodlar) X 100 formülünden yararlanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada da kullanılan formülün sonuçlarına göre kodlayıcılar arası güvenilirlik $((101/101+5) \times 100)$ %95 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik oranının %70 ve üzerinde çıktığı

durumlarda çalışmada yeterli bir güvenilirlik değerinin sağlandığı ileri sürülmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu sonuç göz önüne alındığında araştırmaya ilişkin kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğu ileri sürülebilir.

Bulgular

Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine İlişkin Düzeyleri

Tablo 3'te öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ilişkin puanlarının ortalamaları, standart sapmaları, en küçük ve en büyük değerleri yer almaktadır.

Tablo 3. Bilimsel süreç becerilerine ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	Alt Boyut	N	\bar{x}	Ss	Başarı (%)	En Küçük	En Büyük
Temel Beceri Ölçeği	Ölçme	348	2.75	.250	55	1	5
	Gözlem	348	3.05	.255	61	1	5
	Tahmin	348	2.95	.230	59	1	6
	Sınıflama	348	2.80	.233	56	1	5
	Çıkarım	348	2.65	.246	53	1	5
	İletişim	348	2.75	.251	55	1	5
	Test Geneli	348	2.85	.149	57	8	31

Tablo 3'e göre öğrencilerin Temel Beceriler Ölçeğine ilişkin başarı yüzde-leri, sırasıyla Ölçme alt boyutunda %55; Gözlem alt boyutunda %61; Tahmin alt boyutunda %59; Sınıflama alt boyutunda %56; Çıkarım Yapma alt boyutunda %53; İletişim kurma alt boyutunda ise %55'tir. Bu yüzdeler dikkate alındığında öğrencilerin temel becerilere ilişkin başarılarının yüksek olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında öğrenci başarılarının birbirine yakın olduğu, öğrencilerin en çok gözlem yapma becerisinde (%61); en az ise çıkarım yapma becerisinde (%53) başarılı oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Buldukları Sınıfa Göre Değişimi

Araştırmanın bu alt problemini yanıtlamak amacıyla elde edilen nicel veriler üzerinde bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Bilimsel süreç becerilerinin öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyine göre değişimine ilişkin t testi sonuçları

Bilimsel Süreç Becerileri	Sınıf	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Ölçme	3. sınıf	173	2.65	.25	346	-1.093	.275
	4. sınıf	175	2.80	.24			
Gözlem	3. sınıf	173	2.95	.26	346	-1.379	.169
	4. sınıf	175	3.15	.24			
Tahmin	3. sınıf	173	2.80	.22	346	-2.703	.007
	4. sınıf	175	3.15	.23			
Sınıflama	3. sınıf	173	2.85	.24	346	.581	.562
	4. sınıf	175	2.80	.22			
Çıkarım	3. sınıf	173	2.60	.25	346	-1.291	.198
	4. sınıf	175	2.75	.24			
İletişim	3. sınıf	173	2.60	.26	346	-2.857	.005
	4. sınıf	175	2.95	.23			
Test Geneli	3. sınıf	173	2.75	.15	346	-2.459	.014
	4. sınıf	175	2.95	.14			

Tablo 4'te yer alan verilere göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin temel beceriler ölçeğinin geneline ilişkin ortalama puanları (\bar{x} =2.95) üçüncü sınıf öğrencilerinden (\bar{x} =2.75) yüksektir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t =-2.459, p <.05). Yine aynı tabloya göre tahmin (t =-2.703, p <.05) ve iletişim kurma (t =-2.857, p <.05) temel süreç becerilerinin sınıf düzeyine göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bununla birlikte ölçme (t =-1.093, p >.05), gözlem (t =-1.379, p >.05), sınıflama (t =.581, p >.05) ve çıkarım yapma (t =-1.291, p >.05) temel becerilerinden elde edilen puanlar öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine İlişkin Görüşleri

Araştırmada elde edilen nicel verileri nitel verilerle açıklamak amacıyla açılımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Temel Bilimsel Süreç Becerileri'nin düşük veya yüksek düzeyde çıkmasını açıklamak için öğrencilere bilimsel süreç becerilerine ilişkin nitel sorular yöneltilmiştir. Bu sorular Temel Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında öğrencileri görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle ölçeğin altı alt boyutuna ilişkin altı ana soru ve bu sorulara ilişkin görüşleri ortaya çıkaracak sonda soruları hazırlanmıştır. Araştırmada öğrencilere yöneltilen sorular şu şekildedir;

1. *Ölçme* alt boyutuna ilişkin olarak öğrencilere; “Bir cismin enini, boyunu, hacmini, kütleini, yoğunluğunu belirlerken zorlanır mısın?” sorusu yöneltilmiş, “Neleri ölçerken zorlanırsın? Neden zorlanırsın?” gibi sonda soruları ile bu alt boyuta ilişkin görüşler elde edilmeye çalışılmıştır.
2. *Tahmin* alt boyutu için öğrencilere; “Bir olaya bakarak daha sonra olacakları tahmin edebilir misin?” sorusu yöneltilmiş, “Eğer tahmin yapmakta zorlanıyorsan sence bunun nedenleri ne olabilir?” şeklindeki sonda soruları ile bu boyuta ilişkin öğrenci görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır.
3. *Sınıflama* alt boyutuna ilişkin olarak öğrencilere; “Karışık olarak verilen nesnelere benzerlik ve farklılıklarına göre gruplayabiliyor musun?” sorusu yöneltilmiş, “Neleri sınıflarken zorlanırsın? Sence neden zorlanırsın?” şeklindeki sonda soruları ile bu boyuta ilişkin öğrenci görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır.
4. *Çıkarım Yapma* alt boyutuna ilişkin olarak öğrencilere; “Gerçekleşmiş bir olayın sebepleri hakkında çıkarımlar yapabiliyor musun?” sorusu yöneltilmiş, “Neler hakkında çıkarım yaparken zorlanırsın? Eğer zorlanıyorsan bunun nedeni ne olabilir?” şeklindeki sonda soruları ile bu boyuta ilişkin öğrenci görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır.
5. *İletişim Kurma* alt boyutuna ilişkin olarak öğrencilere; “Verilen iki veya daha fazla nesne arasındaki ilişkileri çözebilir misin?” sorusu yöneltilmiş, “Ne tür olaylar arasındaki iletişimi (ilişki) keşfetmede iyisin/zorlanıyorsun? Zorlanıyorsan bunun nedenleri ne olabilir?” şeklindeki sonda soruları ile bu boyuta ilişkin öğrenci görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır.
6. *Gözlem* alt boyutuna ilişkin olarak öğrencilere; “Beş duyu organını kullanarak hayvanları, bitkileri, insanları ya da olayları gözlemlemeye meraklı mısındır?” sorusu yöneltilmiş, “Gözlem yaparken zorlanır mısın? Gözlem yapmak ile ilgili olarak zorlanıyorsan sence bunun nedenleri nelerdir?” şeklindeki sonda soruları ile bu boyuta ilişkin öğrenci görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin yukarıda yer alan sorulara verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutularak ortaya çıkan kategoriler, kodlar ve bunların tanımları ile verilen cevaplara ilişkin frekanslar ve yüzde değerleri tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ilişkin görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkan kategori, kod ve tanımları tablosu.

Kategori ve kodlar	Tanım	Frekans (N)
Ölçme		
İlişkilendirme	Öğrencilerin, ölçme becerilerini derslerde işlenen konularla ve gerçek hayatla ilişkilendirebildiklerinde başarılı, ilişkilendiremediklerinde ise başarısız olduklarını belirten ifadeleri.	8
Anlama	Öğrencilerin, kâğıt üzerinde yazılı olan ve ölçme becerilerini sımayan soruları anlayabildiklerinde başarılı; anlayamadıklarında ise başarısız olduklarını belirten ifadeleri.	6
Bilgi eksikliği	Öğrencilerin ölçme işlemi gereken bazı soruları bilgi eksikliklerinden (örneğin alan, çevre ve hacim hesaplamaları vb.) dolayı yanlış cevapladıklarını belirten ifadeleri.	4
Diğer	Öğrencilerin yukarıda belirtilen kodlardan herhangi birine dâhil olmayan ifadeleri.	2
Tahmin		
Soyut gelme	Öğrencilerin soyut konularda (zaman, sayılar vb.) tahmin yürütürken zorlandıklarını belirten ifadeleri.	9
İlişkilendirme	Öğrencilerin, daha önce karşılaştıkları bir olay, durum ya da tecrübeleri ile ilgili tahminlerinde başarılı olduklarını belirten ifadeleri.	6
Diğer	Öğrencilerin yukarıda belirtilen kodlardan herhangi birine dâhil olmayan ifadeleri.	3
Sınıflama		
Karmaşıklık	Öğrencilerin, sınıflama gerektiren sorularda kendilerine verilen durumun kendilerine karmaşık gelmesinden dolayı zorlandıklarını belirten ifadeleri.	9
Anlama	Öğrencilerin, sınıflama gerektiren sorularla karşılaştıklarında soruyu anlayamadıkları için zorlandıklarını belirten ifadeleri.	6
Diğer	Öğrencilerin yukarıda belirtilen kodlardan herhangi birine dâhil olmayan ifadeleri.	2
Çıkarım Yapma		
Anlama	Öğrencilerin, çıkarım yapmaya ilişkin soruları anlayamadıkları için başarısız olduklarını belirten ifadeleri.	8
Alıştırma	Öğrencilerin, çıkarım yapmaya ilişkin yeterince soru çözmedikleri için bu becerilerin gerektirdiği sorularda zorlandıklarını belirten ifadeleri.	5
Diğer	Öğrencilerin yukarıda belirtilen kodlardan herhangi birine dâhil olmayan ifadeleri.	2
İletişim Kurma		
İlişkilendirme	Öğrencilerin, iletişim kurulacak öğeleri birbiri ile ilişkilendirmekte zorlandıklarını belirten ifadeleri.	7
Eğlenme	Öğrencilerin, iletişim kurulacak olay ve durumların kendilerine eğlenceli geldiği zamanlarda başarılı olduklarını belirten ifadeleri.	5
Diğer	Öğrencilerin yukarıda belirtilen kodlardan herhangi birine dâhil olmayan ifadeleri.	3
Gözlem		
İlgi	Öğrencilerin, ilgilerini çeken bir olay ya da konu hakkında daha iyi gözlem yapabildiklerini belirten ifadeleri.	10
Eğlenme	Öğrencilerin, gözlem yapmanın kendilerine eğlenceli geldiği ya da keyif verici olduğu için gözlem yapmada zorlanmadıklarını belirten ifadeleri.	8
Diğer	Öğrencilerin yukarıda belirtilen kodlardan herhangi birine dâhil olmayan ifadeleri.	3

Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine ilişkin olarak verdikleri yanıtlar incelendiğinde *Temel Beceriler Ölçeği*'nin *Ölçme* alt boyutunda dört kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu alt boyutta öğrencilerin en fazla görüş bildirdiği kategori *ilişkilendirme* (8 kişi) kategorisidir ve bunu sırasıyla *anlama* (6

kişi), *bilgi eksikliği* (4 kişi) ve *diğer* (2 kişi) kategorilerinin izlediği görülmektedir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin yarısından çoğunun ölçme becerisinde yeterince başarılı olamamalarının bu beceriye ilişkin soruları gerçek hayatta ve derslerle ilişkilendirememelerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Yine aynı tabloya göre katılımcıların yarısı ise ölçme becerisine ilişkin soruları anlayamadıkları için, bir kısmı ise bu beceriye ilişkin bilgi eksikliklerinin bulunduğunu dile getirmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde *Temel Beceriler Ölçeği*'nin *Tahmin* alt boyutunda üç kategorinin oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin en çok görüş bildirdiği kategoriler sırasıyla *soyut gelme* (9 kişi), *ilişkilendirme* (6 kişi) ve *diğer* (3 kişi) kategorileridir. Bu bilgilere göre çalışma grubunda yer alan ilkokul öğrencilerinin büyük çoğunluğu tahmin becerisinde yeterince başarılı olamamalarını bu beceriye ilişkin soruların kendilerine soyut gelmesinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Katılımcı görüşlerine göre oluşan ilişkilendirme kategorisi bu alt boyutta da dikkat çekmektedir. Zira öğrencilerin yarısı tahmin becerisindeki düşüklüğü bu beceriye ilişkin etkinlikleri önceki yaşantıları ile ilişkilendirememeleri ile açıkladıkları görülmektedir.

Yine tablo 5'e bakıldığında *Temel Beceriler Ölçeği*'nin *Sınıflama* alt boyutunda üç kategorinin oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin en çok görüş bildirdiği kategori *karmaşıklık* (9 kişi) kategorisidir. Bunu sırasıyla *anlama* (6 kişi) ve *diğer* (2 kişi) kategorilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yarısı sınıflama becerisinde yeterince başarılı olamamalarını, bu beceriye ilişkin soruların kendilerine karmaşık gelmesi ile açıklamıştır. Öğrencilerin üçte biri ise sınıflama becerisine ilişkin soruları anlayamadıklarından dolayı başarısız olduklarını ifade etmiştir.

Tablo 5'te yer alan bilgilere göre *Temel Beceriler Ölçeği*'nin *Çıkarım Yapma* alt boyutunda yine üç kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bunlardan en çok görüş bildirilen kategori *anlama* (8 kişi) kategorisiyken bunu sırasıyla *alıştırma* (5 kişi) ve *diğer* (2 kişi) kategorilerinin izlediği anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre görüşme katılımcılarının yarısından çoğu, çıkarım yapma becerisinde yeterince başarılı olamamalarının bu beceriye ilişkin soruları anlayamamalarından kaynaklandığını belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin yarısına yakınının da yeterince alıştırma yapmadıklarından dolayı çıkarım yapma becerisinin düşük olduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde *Temel Beceriler Ölçeği*'nin *İletişim Kurma* alt boyutunda da üç kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategorilerde öğrenciler tarafından en çok görüş bildirilenler sırasıyla *ilişkilendirme* (7 kişi), *eğlenme* (5 kişi) ve *diğer* (3 kişi) kategorileridir. Bu bilgilere göre öğrencilerin yarısından çoğunun iletişim kurma becerisinde yeterince başarılı olamamalarının, bu beceriye ilişkin sorularda yer alan öğeleri birbiri ile ilişkilendiremediklerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bunun yanında çalışma grubunda bulunan öğrencilerin yarısına yakını ise iletişim kurma becerisine ilişkin soruların kendilerine eğlenceli gelmesinden dolayı bu sorularda zorlanmadıklarını ifade etmiştir.

Yine tablo 5'e bakıldığında *Temel Beceriler Ölçeği*'nin *Gözlem* alt boyutunda üç kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bunlardan en çok görüş bildirilen kategori *ilgi* (10 kişi) kategorisidir. Bunu sırasıyla *eğlenme* (8 kişi) ve *diğer* (3 kişi) kategorilerinin takip ettiği anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre görüşmeye katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamına yakını gözlem becerisine ilişkin soruların ilgilerini çektiği durumlarda, büyük bir kısmı ise gözlem becerisine ilişkin soruların kendilerine eğlenceli geldiği durumlarda başarılı olduklarını belirtmiştir.

Yukarıda belirtilen bilgiler dikkate alındığında öğrenciler tarafından tüm beceriler bağlamında en çok ilişkilendirmeye (ölçme, tahmin, iletişim kurma alt boyutlarında) ve anlamaya (ölçme, sınıflama, çıkarım yapma alt boyutlarında) yönelik görüşlerin dile getirildiği görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin büyük bir kısmının bilimsel süreç becerilerinde yeterince başarılı olamamalarını bu beceriler ile işlenen dersleri ve dolayısıyla buna yönelik soruları gerçek hayatla (ya da derste öğrendikleri ile) ilişkilendirememelerine ve anlayamamalarına bağladıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin bilimsel süreç becerileri açısından kendilerini başarılı gördükleri (gözlem alt boyutu) ya da hangi koşullarda başarılı olacaklarını belirttikleri durumlar da mevcuttur. Öğrenci görüşlerinde bu koşullar derslerin ya da konuların kendilerine eğlenceli geldiği ve ilgi çektiği durumlar olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin bu görüşleri, temel bilimsel süreç becerilerine ilişkin derslerin kendilerine eğlenceli geldiği ve ilgilerini çektiği zamanlarda başarılı olduklarına inandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın nicel bulguları incelendiğinde (tablo 3), ilkokul öğrencilerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerine ilişkin başarılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ölçeğin alt boyutlarında öğrenci başarılarının birbirine yakın olduğu, öğrencilerin en çok *gözlem* becerisinde (%61); en az ise *çıkartım yapma* becerisinde (%53) başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç Alanyazında yer alan çeşitli çalışmalardan (Dökme ve Aydın, 2009; Zeidan ve Jayosi, 2015;) elde edilen sonuçlarla da örtüşmektedir. Ayrıca Aydoğdu (2017) tarafından ilkokul öğrencilerinin temel bilimsel süreç becerilerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmanın sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir. Söz konusu çalışmada da ilkokul öğrencilerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerine ilişkin başarılarının tatmin edici düzeyde olmadığı ve en düşük başarıyı (%40) *çıkartım yapma* alt boyutunda gösterdikleri vurgulanmıştır. Ancak bu çalışmadan farklı olarak öğrencilerin en çok *tahmin* alt boyutunda başarı gösterdiği (%69) saptanmıştır. Temiz ve Tan'ın (2003) yaptığı çalışmada da lise öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiş ve bunun nedeni olarak öğrencilerin ilköğretimde bilimsel süreç becerilerinin yeterince gelişmediği ileri sürülmüştür. Bahsedilen çalışmalarda öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinde istenen başarıyı gösterememesi durumu derinlemesine incelenmemiştir.

Araştırmanın diğer bir nicel sonucuna göre öğrencilerin *ölçme, gözlem, sınıflama ve çıkartım yapma* becerilerinden aldıkları puanların sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak bilimsel süreç becerileri testinin genelinde 4.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında *tahmin* ve *iletişim kurma* becerilerinde de dördüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğdu'nun (2017) çalışmasında da bu yönde bir sonuç elde edilmiş, beşinci sınıf öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine ilişkin düzeyleri dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Yine aynı çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine ilişkin düzeyleri de üçüncü sınıf öğrencilerine göre yüksek bulunmuştur. Benzer bir sonuca Aydın vd. (2011) tarafından yapılan bir çalışmada ulaşılmış ve sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ilişkin düzeylerinin de arttığı ileri sürülmüştür.

Bilimsel Süreç Becerilerine ilişkin olarak yapılan bu çalışmayı alanyazında yer alan diğer çalışmalardan ayıran en belirgin özellik, nitel boyutunda öğrencilerin bu beceriler bakımından neden düşük/yüksek düzeyde olduğunu ortaya çıkarma amacı gütmesidir. Bu amaca ulaşmak için çalışmada karma yöntem benimsenmiş ve nitel bulgular, nicel bulguları açıklamak amacıyla irdelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen nitel bulgular incelendiğinde öğrencilerin Temel Beceri Ölçeğinin *ölçme* ve *iletişim kurma* alt boyutunda başarılı olamamalarının bu beceriye ilişkin sorular ile işlenen dersi, gerçek hayatı ve soruda yer alan öğeleri ilişkilendirmede zorlandıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Başka bir anlatımla, öğrencilerin ölçmeye ve iletişim kurmaya ilişkin soruları gerçek hayatla ilişkilendirdiklerinde ve derste işlenen konularla bağlantı kurabildiklerinde daha başarılı olabilecekleri ileri sürülebilir. Yeşildere ve Türnüklü (2007) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin birden çok veri grubunu ilişkilendirmekte zorlandıkları, matematiksel tahmin gerektiren sorularda güçlük çektikleri ve iletişim kurmada sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Dede Er vd. (2013)'nin çalışmasında da paralel sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları ve belirtilen referanslar göz önüne alındığında bu durum, öğrencilerin ölçme ve iletişim kurma becerilerinin istenen düzeyde olmasını açıklamaktadır.

Araştırmada *tahmin* alt boyutuna ilişkin nitel bulgulara bakıldığında öğrenci ifadelerine göre özellikle zaman ve sayılarla ilgili konuların kendilerine soyut gelmesinden dolayı tahmin etmede zorluk çektiklerini belirtmeleri dikkat çekmektedir. Bu da öğrencilerin tahmin becerilerine ilişkin soruları yeterince somutlaştıramamaları ile açıklanabilir. Nitel bulgulara bakıldığında en az başarı gösterilen *çıkarım yapma* alt boyutunda öğrencilerin bu beceriye ilişkin soruları anlamakta zorlandıkları için yeterince başarılı olamadıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin temel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin düşük olması ile açıklanabilir. Zira aynı neden *sınıflama* ve *ölçme* alt boyutlarında da öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Araştırmada elde edilen başka bir bulguya göre de öğrenciler tahmin becerilerinde başarısız olmalarını bu beceriye ilişkin soruların kendilerine soyut gelmesine bağlamaktadırlar. Yine *çıkarım yapma* alt boyutunda elde edilen bulgularda öğrencilerin yeterince alıştırma yapmadıklarını dile getirmesi ve başarısızlığı buna bağladıkları görülmektedir. Aydoğdu'nun (2006), ilköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin

belirlenmesini amaçlayan çalışmasında öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerini kullanma düzeylerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini etkilediğinden söz edilmiştir. Bununla birlikte Yeşildere ve Türnüklü (2007), öğretimde sürekli tahtanın kullanılması gibi uygulamaların öğrencilerin bu becerilerini etkileyebileceği ileri sürülmüştür. Anağün ve Yaşar (2009) tarafından yapılan ve ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir çalışmada, bilimsel süreç becerilerine ilişkin yapılandırmacı uygulamaların öğrencilerin bu becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuca Doğruöz (1998) tarafından yapılan çalışmada da rastlanmakta ve bilimsel süreç becerileri ağırlıklı öğrenim gören öğrencilerin geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilere göre Fen Bilgisi dersinde daha başarılı oldukları vurgulanmıştır. Elde edilen bulgular ve referanslar göz önüne alındığında, derslerde bilimsel süreç becerilerinin gelişimine yönelik uygulamalara çok fazla yer verilmemesi ve öğrencilerin bu becerileri kullanabilecekleri alıştırmaların yeterince yapılmaması onların tahmin becerilerinde başarılı olamamalarını açıklamaktadır.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde öğrencilerin en çok başarı gösterdikleri *gözlem* alt boyutuna ilişkin olarak ilgi ve eğlence cevapları dikkat çekmektedir. Bu görüşler derinlemesine incelendiğinde öğrencilerin ilgilerini çeken bir konuda daha iyi gözlem yapabildikleri ve gözlem ile ilgili konuları eğlenceli buldukları görülmektedir. Başdağ (2007) tarafından yapılan ve eğlenceli fen aktiviteleri yönteminin kullanıldığı bir çalışmada öğrencilerin bu eğlenceli aktiviteler yoluyla akademik başarı düzeylerinin arttığı ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin *gözlem* alt boyutunda diğer alt boyutlara göre nispeten daha iyi sonuçlar elde etmelerini de açıklamaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir; (i) Öğrencilerin Temel Bilimsel Süreç Becerilerinin yüksek düzeyde olmadığı belirlenmiştir. (ii) Temel Bilimsel Süreç Becerilerinin, öğrencilerin buldukları sınıf düzeyine göre dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. (iii) Öğrencilerin Temel Bilimsel Süreç Becerilerinde yeterince başarı gösterememelerinin nedeni olarak, onların bu becerileri gerçek hayatla ve derslerle ilişkilendirememeleri, yeterince anlayamamaları, zihinlerinde somutlaştıramamaları ve derslerde bu becerilere ilişkin uygulamalara yeterince yer verilmemesi ileri sürülebilir. (iv) Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin *gözlem* alt boyutunda diğer alt boyutlara göre nispeten daha başarılı

oldukları bulunmuştur. Bunun, gözlem yapmanın ilgi çekici ve eğlenceli olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında öğretmenler için şu öneriler geliştirilmiştir;

1. Bu çalışmada olduğu gibi alanyazında yer alan birçok çalışma, öğrencilerin Temel Bilimsel Süreç Becerilerinin yüksek düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu hususu göz önünde bulundurmaları ve öğrencilerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini tespit etmeleri önerilmektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmenin öğrencisini yakından tanınması ve bu konudaki eksikliklerini belirlemesi açısından da önemlidir.
2. Araştırmada yer alan öğrenci ifadelerinden de anlaşılacağı üzere sınıflarda Bilimsel Süreç Becerilerine ilişkin uygulamalara yeterince yer verilmemektedir. Bu durum öğretmenin de bu becerilere ilişkin mesleki bilgi ve tecrübesinin yeterli gelmemesinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin Temel Bilimsel Süreç Becerine ilişkin bilgi, tecrübe ve farkındalıklarını artırmak adına hizmet-içi eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.
3. Yine öğrenci ifadelerinden ortaya çıkan başka bir sonuca göre öğrenciler Bilimsel Süreç Becerilerine ilişkin konuları zihinlerinde somutlaştırmakta zorlanmakta, bu konular kendilerine karmaşık gelmekte ve gerçek hayatla ilişkilendirmekte sıkıntı çekmektedirler. Bu sıkıntıların aşılması adına derslerin öğrencilerin gerçek yaşamına yakın bir düzeyde işlenmesi ve konuların olduğunca basitleştirilip somutlaştırılması önerilmektedir.
4. Öğrencilerin Temel Süreç Becerilerinde başarılı olduğu alt boyutlar incelendiğinde öğrenciler tarafından verilen yanıtlar, aslında onların nasıl daha iyi ve etkili öğreneceklerinin anahtarı niteliğindedir. Bu bağlamda öğrencilerin ilgi çekici ve eğlenceli olan konularda daha başarılı olduklarını ifade etmesi oldukça önemlidir. Derslerin de öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte ve onları sıkımayacak aktivitelerle işlenmesi önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Determination of Basic Scientific Process Skills of Primary School Students: A Mixed Method Study

*

Ayhan Koçoğlu – Işıl Tanrıseven
Mersin University

It is wrong to describe scientific process skills as skills that only scientists should have. It is not the scientists only who produce science (Worth, 2010). In other words, it could be argued that scientific process skills are the skills that everyone who deals with scientific issues should have. The most important role in this issue falls on the education system. Finley (as cited in Şentürk and Dündar, 2017) argues that scientific process skills have been debated since the mid-19th century and including them in the curriculum is a necessity. Despite this, the scientific process skills were studied in Turkey towards the end of the 20th century and only with the amendments made in 2005, the Science and Technology could find a place in the curriculum. In this context, it is aimed to raise all citizens as science and technology literates in Science and Technology Curriculum. In addition, there is a clear emphasis on scientific process skills in the general objectives section of the curriculum (MEB, 2005). When the relevant studies in the literature are examined, the scientific process skills are seen to affect students' academic skills (Johnston, 2009; Papanastasiou and Zembylas, 2004; Asabe and Yusuf, 2016) and are positively related to belief in science (Şentürk and Dündar, 2017). However, all these studies focused on determining the level of scientific process skills but none examined why these skills are low or high through a mixed-methods research. Therefore, it is very important to determine the primary school students' levels in scientific process skills and to do an in-depth investigation in this regard. Therefore, the study is thought to contribute to the field. In this context, it is aimed to examine the level of science process skills of primary 3rd and 4th grade students in the science course. To achieve this goal in the current study, answers were sought to the following research questions;

- 1- What are the 3rd and 4th grade students' scientific process skills levels?

- 2- Do the students' scientific process skills differ by grade levels?
- 3- What are the student views on scientific process skills?

This study aimed to determine the current situation and to do an in-depth investigation of the reasons behind it. In this context, of mixed-methods research, an exploratory sequential design was adopted in the study. This design is useful for studies where the topic of the research is evaluated through the quantitative data and the results are explained with qualitative data. Therefore, to reveal the scientific process skills of the primary school students and the issues that explain levels in these skills, an exploratory sequential pattern was chosen in the research.

The study group consisted of the 3rd and 4th grade students (N=348) from the primary schools in Mersin. The quantitative data of the study were collected using the "Basic Skill Scale", developed by Padilla, Cronin, and Twiest (1985) and adapted to Turkish by Aydoğdu and Karakuş (2015). In the qualitative part of the study, interviews were held with 12 students who were studying in the third and fourth grades at primary schools. The qualitative data were collected using the "Basic Scientific Process Skills Interview Form" devised by the researchers. Further, a descriptive analysis was conducted to determine the levels of primary school students regarding the scientific process skills. Independent samples t-test analysis was conducted to determine how each dimension of the scientific process skills of students change according to their grade levels. Statistical package programs were used for the quantitative analyses, whereas an inductive analysis was used to analyze the qualitative data of the research.

According to the quantitative findings of the research, the students' success in basic skills was not high. In addition, their grains were close to each other in terms of the scientific process skills. This result also coincides with the results obtained from various studies in the literature (Dökme and Aydınli, 2009; Zeidan and Jayosi, 2015). There was also a significant difference in scientific process skills in favor of the fourth grades according to the grade levels of the students.

The qualitative findings revealed that students were unsuccessful in the "measurement" and "communication" subscales of the Basic Scientific Process Skills Scale. However, it was found that students can be more success-

ful when they associate questions about these sub-dimensions with real life and can connect with the topics covered in the course.

The results of the research are as follows;

- 1- It was determined that students' Basic Scientific Process Skills are not at a high level.
- 2- It was concluded that Basic Scientific Process Skills significantly differed by students' grade levels.
- 3- According to the results of this research, it could be argued that the students had problems in these skills since they were unable to associate Basic Scientific Process Skills with real life and lessons, did not embody them in their minds, and did not adequately use these skills in the lessons.
- 4- Students' Scientific Process Skills were found to be relatively successful in the "observation" sub-dimension compared to other sub-dimensions. It was concluded that this was due to the fact that observing was interesting and fun.

Kaynakça / References

- Anağün, Ş. S. ve Yaşar, Ş. (2009). Developing scientific process skills at Science and Technology course in fifth grade students. *İlköğretim Online*, 8(3), 843-865.
- Asabe, M. B. ve Yusuf, S. D. (2016). Effects of science process skills approach and lecture method on academic achievement of pre-service chemistry teachers in Kaduna State, Nigeria. *ATBU, Journal of Science, Technology & Education (JOSTE)*,4(2), 68-72.
- Aslan, O. (2015). How do Turkish middle school science course books present the science process skills?. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(6), 829-843.
- Aydınlı, E., Dökme, I., Ünlü, Z. K., Öztürk, N., Demir, R., ve Benli, E. (2011). Turkish elementary school students' performance on integrated science process skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3469-3475.
- Aydoğdu, B. (2017). A study on basic process skills of Turkish primary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 51-69, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.67.4>
- Aydoğdu, B. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi*. Doktora tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aydoğdu, B., ve Karakuş, F. (2015). İlkokul öğrencilerine yönelik temel beceri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 105-131.
- Aypay, A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Başdağ, E. (2007). *İlköğretim basit malzemelerle yapılan fen aktivitelerinin bilimsel süreç becerileri, akademik başarıya ve motivasyona etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Manisa
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed method research*. ThousandOaks, CA: SAGE
- Dailey, D., ve Robinson, A. (2017). Improving and sustaining elementary teachers' science teaching perceptions and process skills: A post intervention study. *Journal of Science Teacher Education*, 28(2), 169-185.
- Dede Er, T., Şen, A. G. Ö. F., Sarı, U. ve Çelik, H. (2013). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 209-216.
- Doğan, I. ve Kunt, H. (2016). Determination of prospective preschool teachers' science process Skills. *Journal Of European Education*, 6(1), 8-18.
- Doğruöz, P. (1998). *Bilimsel işlem becerilerini kullanmaya yönelik yöntemin öğrencilerin akışkanların kaldırma kuvveti konusunu anlamalarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Ankara.
- Downing, J., E. ve Filer, J., D. (1999). Science process skills and attitudes of preservice elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 11(2), 57-64.
- Dökme, İ. (2005). Milli eğitim bakanlığı (MEB) ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının bilimsel süreç becerileri yönünden değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 4(1), 7-17.
- Dökme, İ. ve Aydınlı, E. (2009). Turkish primary school students' performance on basic science process skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 544-548.
- Finley, F.N. (1983). Science processes. *Journal of Research in Science Teaching*. 20(1), 47-54.
- Gültepe, N. (2016). High school science teachers' views on science process skills. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(5), 779-800
- Gürses, A., Çetinkaya, S., Doğar, Ç., ve Şahin, E. (2015). Determination of levels of use of basic process skills of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 644-650.
- Hazır, A. ve Türkmen, L., (2008). The fifth grade primary school students' the levels of science process skills. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 81-96.
- Hill, A., (2011). What is science process Skills? *Science Education*, 56, 112 – 113.

- Jirana, J. ve Damayanti, M. (2017). An analysis of science process skills of pre service biology teachers in solving plants physiology problems. *In International Conference On Education*, 454-457.
- Johnston, J. S. (2009). What does the skill of observation look like in young children? *International Journal of Science Education*, 31(18), 2511 –2525.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım (32.baskı).
- Kefi, S. (2018). Temel bilimsel süreç becerileri kullanma düzeyi ölçeği: Ebeveyn formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 613-628. doi:10.24106/kefdergi.379210.
- Khayotha, J., Sitti, S., ve Sonsupap, K. (2015). The curriculum development for science teachers' training: The action lesson focusing on science process skills. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2674-2683.
- Kramer, M., Olson, D. ve Walker, J. D. (2018). Design and assessment of online, interactive tutorials that teach science process skills. *CBE –Life Sciences Education*, 17(2), 1-11.
- Lumbantobing, R. (2004). Comparative study on process skills in the elementary science curriculum and text books between Indonesia and Japan. *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University. Part. II, Arts and Science Education*, 53, 31-38.
- Maranan, V. M. (2017). *Basic process skills and attitude toward science: inputs to an enhanced students' cognitive performance*. Unpublished master thesis. Laguna State Polytechnic University. San Pablo-Filipinler.
- MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4. ve 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB, (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. ThousandOaks, CA: Sage Publication
- Ong, E. T., Ramiah, P., Ruthven, K., Salleh, S. M., Nik Yusuff, N. A. ve Mokhsein, S. E. (2015). Acquisition of Basic Science Process Skills among Malaysian Upper Primary Students. *Research in Education*, 94(1), 88-101. <https://doi.org/10.7227/RIE.0021>
- Opulencia, L.M. (2011). *Correlates of science achievement among grade-VI pupils in selected elementary schools San Francisco District, Division of San Pablo City*. Laguna State Polytechnic University.

- Ostlund, K. (1998). What the research says about science process skills: how can Teaching science process skills improve student performance in reading, language, arts, and mathematics? *Electronic Journal of Science Education*, 2(4).
- Özdemir, M., Özdemir, O., ve Parmaksız, R. Ş. (2016). İlkokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1829-1848.
- Padilla, J. M. ve Okey, J. R. (1984). The effects of instruction on science process skill achievement. *Journal of Research in Science Teaching*. 21 (3), 277-287.
- Padilla, M., Cronin, L., ve Twiest, M. (1985). The development and validation of the test of basic process skills. *Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, French Lick, IN.
- Padilla, M. J. (1990). *Science process skills*. National Association of Research in Science Teaching Publication: Research Matters – to the Science Teacher (9004). 3 Mart 2019'da: <http://www.narst.org/publications/research/skill.cfm>. The Science Process Skills. National Association for Research in Science Teaching adresinden erişilmiştir.
- Papanastasiou E, ve Zembylas M (2004). Differential effects of science attitudes and science achievement in Australia. *International Journal of Science Education*, 26(3), 259-280
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (3.Baskı) (Çev.Ed. Bütün, M.ve Demir, S.B.). Ankara: Pegem Akademi.
- Saat, R. M. (2004). The acquisition of integrated science process skills in a web-based learning environment. *Research in Science and Technological Education*, 22(1), 23-40.
- Şenturk, M. L., ve Dündar, H. (2017). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile bilime olan inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 11-21.
- Teddle, C., Tashakkori, A., ve Johnson, B. (2008). Emergent techniques in the gathering and analysis of mixed methods data. *Handbook of emergent methods*, 389-413.
- Temiz, B. K., ve Tan, M. (2003). İlköğretim fen öğretiminde temel bilimsel süreç becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 28(127).
- Vitti, D. ve Torres, A. (2006). *Practicing science process skills at home: A handbook for parents*. 2 Şubat 2019 tarihinde <http://www.stantic.nsta.org/connections/elementaryschool/200712TorresHandoutParentNSTAconn.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Worth, K. (2010). Science in early childhood classrooms: content and process. SEED (STEM in Early Education and Development) Conference 2010. 12 Aralık 2018'de <http://ecrp.illinois.edu/beyond/seed/worth.html> adresinden erişilmiştir.

- Yeşildere, S.,ve Türnüklü, E. B. (2007). Examination of students' mathematical Thinking and reasoning processes. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 181-213.
- Yıldız Feyzioğlu, E.,ve Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 108-125.
- Yıldırım, A.,ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeidan, A. H.,ve Jayosi, M. R. (2015). Science process skills and attitudes toward science among Palestinian secondary school students. *World journal of Education*, 5(1), 13-24.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Koçoğlu, A. ve Tanrıseven, I.(2020).İlkokul öğrencilerinin temel bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 3985-4011.DOI: 10.26466/opus.689746

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan “Kant” Kavramına İlişkin Öğrenci Algıları¹

DOI: 10.26466/opus.693136

*

Kerem Bozdoğan* – Cemal Güven **

* Dr., Sınıf Öğretmeni, Gözüakçalar İlkokulu, MEB, Kocasinan/Kayseri/Türkiye

E-Posta: kb_38@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-0605-2031](https://orcid.org/0000-0003-0605-2031)

** Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üni., Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Meram/Konya/Türkiye

E-Posta: cemalguven@gmail.com

ORCID: [0000-0001-5649-1273](https://orcid.org/0000-0001-5649-1273)

Öz

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersi 5., 6. ve 7. sınıf öğretim programında yer alan ve geliştirme ve pekiştirme düzeyinde öğrencilere verilen “kant” kavramının sekizinci sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığını incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan olgu bilim deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada mecazlar yoluyla veri toplama, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi birlikte kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında alt, orta ve üst gelişmişlik düzeyine sahip yerleşim yerlerindeki okullarda maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen; alt gelişmişlik düzeyde 252 (%36,36), orta gelişmişlik düzeyde 211 (%30,45) ve üst gelişmişlik düzeyde 230 (%33,19) olmak üzere toplam 693 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda; gelişmişlik düzey farkı gözetilmeksizin katılımcıların büyük bir çoğunluğu kant kavramını “tarihi gerçeklerin fotoğrafını zihnimize canlandırarak, tarihi bilgileri doğru olarak yansıtan bir ayna ve ayak izleri, değerli bilgileri içeren bir karne ve bilgi hazinesi”, “tarihin karanlık noktalarını aydınlatan, geleceğe ışık tutan, tarih yolculuğunda rotayı belirleyen trafik işaretleri” şeklinde algıladıkları görüldükçe alt ve orta gelişmişlik düzeyde katılımcıların çoğu “tarihi gerçekleri ortaya çıkaran, soru işaretlerini gideren, tarihin parmak izleri” olarak algıladıkları belirlenmiştir. Alt gelişmişlik düzeydeki katılımcıların bir kısmı “verdiği bilgiyle bizleri doğru tarihe götüren, geçmişini bugüne taşıyan, tarihsel bilgileri ispatlayan, geçmiş tarihin hafızası” olarak algılandıkları orta ve üst gelişmişlik düzeydeki katılımcıların “tarihi bulmacaları çözen bir şifre, eksik kalmış tarihi bilgileri tamamlayan değerli bir yama” olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Kant, Metafor, Resim/Karikatür

¹ Bu makale Prof. Dr. Cemal Güven danışmanlığında Dr. Kerem Bozdoğan tarafından hazırlanan doktora tezinden derlenmiştir (Bkz. Tez numarası 541681)

Student Perceptions about the Concept of “Evidence” in Social Studies Curriculum

*

Abstract

The purpose of the research is to investigate 8th grade students' perceptions towards the concept of “evidence” included in the 5th, 6th, and 7th grade Social Studies curriculum and was taught to students at development and consolidation levels. The study was carried out by phenomenology method, one of the qualitative research designs. Metaphors, semi-structured interviews, and document analysis were used together in the research for data collection. Content analysis was administered for the analysis and interpretation of data. The population of the research consisted of a total of 693 8th grade students studying in the schools located in settlements with low, middle, and high levels of development and chosen via maximum variation sampling method in 2016-2017 academic year. In addition, out of 693 students, 252 (%36,36) of them are low level of development, 211(%30,45) are at middle level of development, and 230 (%33,19) are at high level of development. As a result of the study, it was determined that without considering level of development, most of the participants perceived the concept of evidence as “reviving the photographs of historical facts in our minds, a mirror and footprints which reflect the historical information correctly, a report and a mine of information”, “traffic signs which illuminate the dark sides of history, shed light on the future, and determine the route on a journey in history” but most of the participants at middle and high levels of development perceived history as “finger prints of history which reveal historical facts and eliminate question marks”. While some of the participants at low level of development perceived history as “the memory of past history which takes us to the true history with its knowledge, bring past to the present, and prove historical knowledge”, it was determined that the participants at middle and high levels of development perceived history as “a code that solves historical puzzles, a valuable patch that complements the incomplete historical knowledge”.

Keywords: Social Studies, Evidence, Metaphor, Picture/Caricature

Giriş

Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimlerin pedagojik prensipler çerçevesinde öğrenciler için basitleştirilmiş ve kolaylaştırılmış hâlidir. Sosyal bilimler alanında akademik ortamda üretilen bilimsel bilgileri kullanan sosyal bilgiler, bu bilgileri kullanırken öğrencilerin yaş kuşağı, ilgi ve ihtiyaçları ile hazırlanmışlık düzeylerini de göz önünde bulundurmaya çalışmaktadır. Sosyal bilgiler dersi bireyi, toplumu ve çevreyi konu alanı olarak incelerken, öğrencilerin insan-toplum ilişkilerine yönelik bilgi ve tecrübelerini artırmalarını sağlamanın yanı sıra bireyin kendisini, düşüncelerini ve sahip olduğu değerlerini keşif sürecinin ortamını hazırlamaktadır (Kabapınar, 2014). Sosyal bilgiler dersleri tarih, coğrafya, hukuk, sosyoloji, antropoloji, siyaset bilimi, ekonomi vb. gibi sosyal bilimlerin temel alınarak oluşturulmasından dolayı kavramlar açısından oldukça zengindir ve öğrencilerin birçok kavramla karşılaşması doğaldır (Alkış, 2014). Bunlardan biri de kanıt kavramıdır.

Bir şeyin doğruluğu, gerçekliği konusunda kanı verici belge, delil anlamına gelen kanıt (TDK, 1998), bir ifadenin, önermenin, durumun veya olayın üzerinde uzlaşılabilir düzeyde doğruluğuna veya yanlışlığına karar vermede kabul görebilecek bilgi, belge veya akıl yürütme olarak da tanımlanmaktadır (Demir ve Acar, 2002).

Kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin sorgulayarak ve kanıtlara dayalı olarak karar vermelerini, düşüncelerine sınır koymadan toplumsal problemleri bütün yönleriyle tartışmaya açmaya imkân tanıyan ve kanıtlara dayalı bir çerçeve çizildiğinden dolayı öğretmenlerin sürece rehberlik etmesini kolaylaştıran bir yaklaşımdır (Pala, 2019). Başka bir deyişle sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin sınıf içerisinde farklı türlerdeki kanıtları kullanmak suretiyle bireysel veya grup halinde yaptıkları çalışmalar ve sorgulamalar yoluyla, küçük birer tarihçi/sosyal bilimci gibi çalışarak birtakım becerileri kazanmalarını amaçlayan zihinsel etkinliklerin tümüdür (Alabaş, 2007).

Kanıtların farklı farklı bilim/araştırma alanları ile meslek gruplarındaki kilit rolü, okul düzeyindeki derslerin öğrenciye indirgenme sürecinde kullanılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışının kilit yaklaşımlarından biri de bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin sınıf içerisinde aktif edilmesi sürecinde öğrencilerin önüne kanıtların konulması ve onların kanıtı temele alan etkinlikler yapmaları olmuştur. “Kanıt Temelli Öğrenme” yaklaşımının düşünen, eleştiren, sorgulayan ve kendini ifade edebilen bireyleri yetiştirmede

önemli bir yeri vardır. Bu yüzden öğretim sürecinde mümkün olduğunca kanıtlarla çalışma yapılması gerekmektedir. Bir yanda öğrencileri hayata hazırlamaya çalışırken diğer yanda günümüz koşullarındaki bilgi yığını içerisinde kaybolmamaları ve yanlış yönlendirilmemeleri için kanıtlarla çalışma öğretmenlere yol gösterici rehber olacaktır (Kabapınar, 2014; 2019).

Kanıt temelli öğrenme, sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazanabilmeleri ve önceki öğrendikleri bilgileri işlemelerini desteklemelerine yönelik olarak öğretmenler tarafından kullanılabilir (Bozkurt, 2018).

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda belirtildiği üzere ilköğretimde 4 ve 5. sınıf çocukları için kendi kimlik belgeleri, sahip olduğu ilk kitapları, doğum günü kartları, gittiği okullara ilişkin kayıtlar, posta kartları, koleksiyon defterleri, oyuncakları, miras kalmış olan eşyalar, posta kartları, madeni ve kâğıt paralar gibi malzemeler birincil kaynaklardır. Ayrıca kanıtlarla ilgili diğer bir husus da programda ayrı bir başlık olarak işlenen “görsel kanıtlar”dır. Sadece metinden meydana gelen bir yazılı materyal yerine görsel materyaller (resim, harita, fotoğraf, grafik, karikatür vb.), daha etkili olmaktadır ve bazı öğrencilerin görsel tasarımlar yoluyla daha kolay öğrenmelerini sağlamaktadır. Hatta bazı kavramları sözel olarak daha kolay kavrayan öğrenciler bile çoğu durumda görsel desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretiminde tarihî eserler, resimler, fotoğraflar, portreler, yazılı ya da basılı belgeler, haritalar, mitler, edebiyat, folklor, hatırat, anıtlar, yapılar, masallar, müzik, istatistikler vb. görsel kanıt olarak kullanılacak materyal türleridir. Sonuç olarak görsel materyaller mukayese ve kıyaslama yapmak, istatistik ve diğer verileri daha anlaşılır hâle getirmek, sözel mesajları desteklemek, nesnelere daha net görebilmek için büyütme ya da küçültme, bir noktayı aydınlatmak; değişiklikten, farklılıktan, çeşitlilikten faydalanmak; ilişkileri, kural ya da formülleri göstermek maksadıyla kullanılabilir (MEB, 2005a).

2005 yılı 5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda kanıt kavramı, “Kültür ve Miras” öğrenme alanı “Adım Adım Türkiye” ünitesinde “kanıt kullanarak Atatürk İnkıpları’nın öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır” kazanımı; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinde “yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir” kazanımı ve “Bilim,

Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı “Gerçekleşen Düşler” ünitesinde “kanıtlara dayanarak Atatürk’ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir” kazanımı ile ilişkilendirilmiştir (MEB, 2005a).

2005 yılı 6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda kanıt kavramı “Kültür ve Miras” öğrenme alanı ve “İpek Yolunda Türkler” ünitesinde “Orta Asya İlk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarına kanıtlar gösterir” kazanımı ilişkilendirilmiştir (MEB, 2005b).

2005 yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda kanıt kavramı “Birey ve Toplum” öğrenme alanı “İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesinde “Atatürk’ün iletişime verdiği önem kanıtlar gösterir” kazanımı; “Kültür ve Miras” öğrenme alanı “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinde “kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar”, “Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir” ve “şehir incelemesi yoluyla Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir” kazanımları ile ilişkilendirilmiştir (MEB, 2005b).

5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında ders konularıyla ilgili birçok kanıtlara yer verilmiştir. Örneğin 5. sınıf ders kitabında “Adım Adım Türkiye” ünitesinde görsel kanıt kullanma (nesne, gravür, fotoğraf, temsili resim, karikatür, minyatür vb.) doğrudan verilecek beceri olarak ele alınmıştır. Ders kitapları incelendiğinde hemen hemen tüm ünitelerde gazeteler ve dergilerden alıntılar, mektup örnekleri, tarihsel yemekler, günlüklerden alıntılar, nüfus verileri, mimari çizimler, güncel fotoğraflar/resimler, temsili resimler, haritalar, aile fotoğrafları, sözlü tarih ve görüşme kayıtları, güncel istatistik ve tablolar, resmi raporlar, meteoroloji verileri, karikatürler, şiirler, vb. birçok kanıt türlerine yer verilmiştir (Kabapınar, 2014).

Sosyal bilgiler dersinin öğrenciler açısından sosyal bilim alanlarının onlara sunduğu farklı perspektifleri, bakış açılarını ve değer yargılarını görebilecekleri bir ders olarak görmeleri isteniyorsa sorgulayıcı olmaları, farklı kaynaklarla karşılaştırma yapmaları ve kendi yargılarını üretmeleri konusunda teşvik edilmelidirler. Burada kanıtlar, kaynaklar, yorumlar karşılaştırılmalı ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri ve tıpkı küçük bir sosyal bilimci gibi çalışabilmeleri için bunlardan yararlanılmalıdır. Bu bağlamda 2005 ve 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrenci merkezli, kendi subjektif düşünce ve değer yargıları oluşturmasının istendiği

bir anlayış hâkimdir. Bu anlayış söz konusu iki programda da “kalıp yargıları fark etme, karar verme, tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme, kanıtı tanıma ve kullanma, kütüphane ve referans kaynakları kullanma, (gazete, televizyon vb.) basılı ve görsel kaynakları kullanma ve değerlendirme, çıkarımda bulunma” gibi benzer kavramlarla yansıtılmıştır. Kanıt temelli öğrenmeyi doğrudan destekleyen bu becerilere ilaveten programlarda zaman, değişim ve süreklilik kavramlarına da vurgu yapılmıştır. Dolayısıyla programların kazanımlar açısından neredeyse yüzde ellisinin kanıt temelli öğrenmeyle ilişkilendirebilecek bir yapıda olduğu söylenebilir (Özbaş, 2019).

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na göre kanıtlama, öğrencilerin, öğrendikleri şeylerle ilgili bir yargıyı destekleyen bilgileri toplayarak çözümlenmeleri ve söz konusu yargıyı doğrulayan kanıtlar olarak sunmalarıdır. Türkiye’nin çölleşmesi, geçmişten günümüze kültürün taşınması, bazı önemli mesleklerin kaybolmaya başlaması gibi fikirlerini kanıtlamaya çalışmak bu açıdan bir örnektir (MEB, 2005b). 2017 programında da kanıt temelli öğrenme ve kanıtların sosyal bilgiler öğretiminde kullanımına yönelik genel anlayış 2005 programındaki çerçeveyi de içine alacak biçimde daha kapsayıcı hâle getirilmiştir (Özbaş, 2019)

Yöntem

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin 5., 6., ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan kanıt kavramına olan bakış açılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada metaforlar yoluyla veri toplama, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizinden oluşan nitel araştırma teknikleri beraber kullanılmıştır. Bir araştırma sorusunu aydınlatmak amacıyla mülakat, gözlem ve doküman analizi gibi çok farklı yöntemsel kombinasyonlar kullanılabilir. Çeşitleme, zenginleştirme olarak da adlandırılan üçgenleme (triangulation) yöntemi, çeşitli yöntemlerin (görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi) bir araya getirilmesiyle araştırma desenini güçlendirici bir role sahiptir. Yöntem üçgenlemesi, bir programı veya problemi çalışmak için çoklu yöntemlerin kullanılmasını sağlar ve farklı veri toplama yöntemleri tarafından oluşturulan bulguların tutarlılığının kontrolüne izin verir (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Patton, 2014; Büyüköztürk vd., 2014).

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden olan olgu bilim/fenomenoloji deseni uygulanmıştır. Yaşanılan dünyada olgular, kavramlar, algılar, deneyimler, olaylar, yönelimler ve durumlar gibi birçok şekilde karşımıza çıkmaktadır. Olgu bilim çalışmaları farkında olunan ancak daha ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışın ihtiyaç olduğu olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim, bütünüyle yabancı olunmayan ancak tam anlamı kavranamayan olguların araştırılmasında uygun bir temel oluşturur. Böylelikle ortaya konulan örnekler, yaşantılar ve açıklamalar yoluyla bir olgunun daha iyi anlaşılmasına ve tanınmasına yardımcı olacak sonuçlar elde edilebilir. Bu açıdan hem bilimsel literatüre hem de uygulamaya önemli katkılar sağlanmış olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Büyüköztürk vd., 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, TÜİK'in (Türkiye İstatistik Kurumu) 2016 yılı gelişmişlik düzey verileri baz alınarak oluşturulmuştur. Gelişmişlik düzeyler alt, orta ve üst olarak belirlenmiştir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kayseri ili merkez ilçelerine ait alt, orta ve üst gelişmişlik düzeyinde bulunan yerleşim yerlerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle on beş ortaokul seçilmiştir. Buna göre alt gelişmişlik düzeyinde 252 (%36,36), orta gelişmişlik düzeyinde 211 (%30,45) ve üst gelişmişlik düzeyinde 230 (%33,19) olmak üzere toplam 693 sekizinci sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada alt gelişmişlik düzeyinde 57, orta gelişmişlik düzeyinde 47 ve üst gelişmişlik düzeyinde 50 olmak üzere toplam 154 sekizinci sınıf öğrencisi ile görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Metaforlar Yoluyla Veri Toplama Formu: 8. sınıf öğrencilerinin, 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kanıt kavramını nasıl algıladıklarını incelemek ve analiz etmek amacıyla, metaforları ortaya çıkarmaya yönelik ilgili araştırmalarda (Ablak, 2017; Aydın, 2010; Çepni, 2013; Gedikli, 2014; Karagöz ve Şimşek, 2017; Karaşahinoğlu, 2015; Kelleci, 2014; Kılcan, 2013; Kılcan ve Akbaba, 2013; Öztürk, 2007; Saban, 2004; 2008; 2009) kullanılan ve geliştirilen metaforlar yoluyla veri toplama formu kullanılmıştır.

Metaforların, bilimsel bilginin oluşturulması ve yorumlama yoluyla dünyanın kavranması süreçlerinde önemli bir yeri vardır. Metaforlar bir durumun betimlenmesi, bir sürecin hızlandırılması veya iyileştirilmesi amacıyla kullanılırlar ve nitel bir veri toplama yöntemi olarak kullanılmak istendiğinde daha çok betimleyici rolü ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla metaforlar betimleme yapmak amacıyla işe koşulduğunda bir olay, bir durum ve kavram mevcut haliyle resmedilmektedir. Mecazı merkeze alan veri toplama çalışmaları, süreç olarak toplanan verilerin doğası icabı açık uçlu sorulara dayalı bireysel ya da odak grup görüşmelerine dayalı çalışmalardan çok farklı olmadığı gibi onlardan daha kolay ve daha pratiktir. Bu durumun yanı sıra mecazlar çalışılan olay, olgu, konu ve durumla ilgili çok zengin bir resim ve görsel bir imge sunarlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Morgan, 2006).

Doküman İncelemesi: Araştırmanın diğer bir veri toplama aracı; metafor oluşturulan kanıt kavramına yönelik olarak öğrencilerin çizdikleri resim/karikatürlerden oluşan görsel dokümanlardır. Doküman inceleme, araştırmanın konusuna yönelik bilgilerin olduğu materyallerin analizidir. Veri toplama yöntemi olarak tek başına kullanılabilirdiği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile beraber de kullanılabilir. Görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra çalışılan araştırma problemine ilişkin yazılı ve görsel materyaller araştırma kapsamına alınarak araştırmanın geçerliliği artırılabilir. Böylelikle “verinin çeşitlendirilmesi” amacına da hizmet edilmiş olunacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Aktaş, 2015).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Kanıt kavramına ilişkin çalışma grubundaki katılımcılarla gerçekleştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmanın son veri toplama aracıdır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğine nazaran daha esnek olup, araştırmacı bir görüşme protokolü ile önceden sormayı planladığı soruları hazırlar. Dolayısıyla araştırmanın amacı çerçevesinde görüşme yapılan bireylerden bilgiler elde etmek amacıyla birtakım soruların yer aldığı görüşme formu kullanılır ve bu formlar aracılığıyla elde edilen bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıklar saptanarak karşılaştırılabilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirdiği gibi görüşmede görüşülene kendini ifade edebilme imkânını ver-

mesi, analizlerin kolaylığı ve gerek duyulduğunda derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları vardır (Aktaş; 2015; Berg ve Lune, 2015; Büyüköztürk vd., 2014; Türnüklü, 2000).

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması ön uygulama aşaması, asıl uygulama aşaması 1 ve asıl uygulama aşaması 2 olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir (Kılcan, 2017).

Ön Uygulama Aşaması : Bu aşamada çalışma grubunda yer alacak katılımcıların, araştırmanın tamamını ne kadar zamanda tamamlayabileceklerini belirlemek, kullanılacak veri toplama araçlarının amaca uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla önceden izin alınan bir devlet okulunda 34 sekizinci sınıf öğrencileri ile ön uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin tamamı kendilerine verilen formları bir ders saatinde tamamlamışlardır.

Asıl Uygulama Aşaması 1: Çalışmanın birinci uygulama aşamasında, öncelikle gerekli resmi izin Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Sınıflarda her bir katılımcıya araştırma yönergesini içeren sayfa da dâhil olmak üzere “karnı” kavramını kapsayan metaforlar yoluyla veri toplama formu dağıtılmıştır. Katılımcıların düşüncelerini serbest ve objektif olarak yansıtabilme için uygulama esnasında kendilerine hiçbir müdahale ya da yönlendirmede bulunulmamıştır. Çizdikleri resim/karikatürle ilgili ekstradan bir fikir, düşünce, görüş açıklama ihtiyacı duyduklarında kâğıdın en alt tarafında yer ayrılan bölme yazabilecekleri söylenmiştir. Uygulamanın tamamlanması için her sınıfta katılımcılara birer ders saati süre verilmiştir.

Asıl Uygulama Aşaması 2: Araştırmanın bu aşamasında katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmede; en az her kavrama ilişkin benzer görsel çizim yapanlardan bir görüşme, farklı görsel çizim yapanlardan bir görüşme ve o kavrama ilişkin hiç görsel çizim yapmayanlardan bir görüşme yapılmıştır. Her bir kavramla alakalı yaklaşık 1-2 dakika olmak üzere toplam 154 katılımcı ile görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi sürecinde literatürde belirtilen (Saban 2004, 2008, 2009; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Kılcan, 2017) şu aşamalardan yararlanılmıştır:

Metafor Kodlama ve Açıklama Aşaması: Bu aşamada öncelikle katılımcıların geliştirdiği metaforlar Microsoft Excel programında alfabetik sıraya dizilerek bir liste oluşturulmuştur. Katılımcıların açıklamalarında, metaforların bariz olarak ifade edilip edilmediğine bakılarak her bir katılımcının formda geliştirdiği metafor kodlanmıştır. Daha sonra katılımcıların formları incelenmiş ve kavrama ilişkin; gerekçesi olmayan metaforların olduğu formlar(i), kavrama yönelik sadece tanımlamaların olduğu formlar(ii) ve kavrama yönelik metaforların geliştirilmediği yani boş bırakılan formlar(iii) işaretlenmiştir.

Resim ve Karikatür Açıklama Aşaması: Katılımcıların oluşturdukları metafora ve gerekçesine ilişkin çizdikleri görsellerin anlaşılır olup olmadığı, oluşturulan metaforu ve gerekçesini yansıtıp yansıtmadığı incelenerek eleme yapılmıştır.

Örnek Metafor Derleme (Gruplama) Aşaması: Bu aşamada katılımcıların oluşturdukları metaforlar ortak özellikleri ve ortak alanlarının belirlenmesi bakımından içerik analizi teknikleri kullanılarak daha küçük gruplara ayrıştırılmıştır.

Kategori Geliştirme Aşaması: Bu aşamada değerlendirmeye alınan ve sıralanan metaforlar, gerekçelerine bakılarak ve ortak özellikleri incelenerek temel kategoriler altında toplanmıştır. Metafor kategorileri oluşturulurken katılımcıların oluşturdukları metaforun gerekçesi dikkate alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması: Araştırmanın geçerliği ve güvenirliliği üçgenleme (çeşitleme) stratejisi, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen uyum yüzdesi formülü ve nitel araştırmalarda başvurulan “inandırıcılık” ve “aktarılabirlik” başlıkları olmak üzere üç yolla sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın geçerliği ve güvenirliliği için, araştırmadan elde edilen kavramsal kategorilerin kapsamındaki metaforların, buldukları kategoriye

temsil edip etmediğini ortaya koymak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü cevapları toplam form sayısının üçte biri kadar olup rasgele seçilmiştir. Söz konusu metaforların belirtilen kavramsal kategorilere ait olup olmadığını belirlemek amacıyla, her bir cevap için “uygundur” ya da “değildir” olarak uzmanın onaylaması istenmiştir. Araştırmacının oluşturduğu kategoriler ile uzmanın yapmış olduğu eşleştirmeler karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiş, daha sonra araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (1994) uyum yüzdesi formülü (Güvenirlilik = (Görüş Birliği/Görüş Birliği) + Görüş Ayrılığı*100) ile hesaplanmıştır. Sonuç olarak iki kodlayıcı arasındaki uyum oranı alt ve orta gelişmişlik düzeyde %92,5; üst gelişmişlik düzeyde %91,17 bulunmuştur. Nitel araştırmaların güvenilir olması için araştırmacı ile uzmanın değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzerinde olması gereklidir (Saban, 2008; 2009).

Katılımcıların formda yer alan metafor gerekçelerine ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerden doğrudan alıntılar yapılmış ve yorum yapılmadan, verinin doğasına elden geldiğince sadık kalınarak aktarılması yoluna gidilerek araştırmanın inanılabilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın uygulanma süreci (verilerin toplanması, örneklem seçimi, katılımcıların nasıl seçildikleri ve özellikleri, verilerin analizi) detaylı ve anlaşılabilir bir biçimde sunulacak şekilde araştırmanın aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması: Katılımcıların kavramlara yönelik oluşturdukları bütün metaforlar kategorize edilmiş ve bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra metaforların ve buldukları kategoriyi temsil eden katılımcıların sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Katılımcılar tarafından metaforun geliştirilme gerekçesini belirten ifadelerden yüksek frekansa sahip olanlar aynen alınarak bulgular kısmına tırnak içine, ayrıca bazı katılımcıların çizdikleri görsellere ait açıklamalar da ilgili görsellerin altına yerleştirilmiştir. “A, K38” kodu, katılımcının alt gelişmişlik düzeyine sahip okuldaki 38 numaralı formu dolduran kız öğrenci; “O, E144” kodu orta gelişmişlik düzeyine sahip okuldaki 144 numaralı formu dolduran erkek öğrenci; “Ü, K1” kodu üst gelişmişlik düzeyine sahip okuldaki 1 numaralı formu dolduran kız öğrenci olarak kodlanmıştır. Katılımcıların kanıt kavramına ilişkin görüşlerini ve düşüncelerini detaylı olarak tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Alt gelişmişlik düzeydeki katılımcıların “kanıt” kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar

Sıra No	Metafor	f	%	Sıra No	Metafor	f	%
1	Altın	1	1,51	21	İz	1	1,51
2	Ateşin Külleri	1	1,51	22	Kamera	3	4,53
3	Ayna	1	1,51	23	Kan	1	1,51
4	Bir Haritada Çizilmiş Rota	1	1,51	24	Kan İzi	1	1,51
5	Bir Ölünün Mezarı	1	1,51	25	Karanlıktaki Fener	2	3,02
6	Buluş	2	3,02	26	Kardaki Ayak İzi	1	1,51
7	Dedektiflik	1	1,51	27	Kardaki İz	1	1,51
8	DNA	3	4,53	28	Karıncaların Ekmek Kırıntılarını Takip Etmesi	1	1,51
9	Eski Eşyalar	2	3,02	29	Karne	1	1,51
10	Fener	3	4,53	30	Kitaptaki Bilgiler	1	1,51
11	Fotoğraf	1	1,51	31	Mum	1	1,51
12	Fotoğraf Albümü	3	4,53	32	Mürekkep	1	1,51
13	Genlerimiz	1	1,51	33	Müze	2	3,02
14	Göz	1	1,51	34	Parmak İzi	11	16,61
15	Hatıra	1	1,51	35	Saat	1	1,51
16	Hücre Zarı	1	1,51	36	Sokak Lambası	1	1,51
17	Işık	5	7,55	37	Sözlük	1	1,51
18	İngilizce Kelime Bulmak	1	1,51	38	Tarihi Belge	1	1,51
19	İnsanın Duyu Organları	1	1,51	39	Yapbozun Parçası	1	1,51
20	İnsanın Parçası(Biraktığı İz)	1	1,51	40	Yol	1	1,51
Toplam						66	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcılar 40 tane farklı metafor geliştirmişlerdir. Kanıt kavramına ilişkin metaforların sıklık dağılımına bakıldığında en fazla kullanılan metaforların “Parmak İzi” (f=11), “Işık” (f=5), “DNA, Fener, Fotoğraf Albümü, Kamera” (f=3) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Alt gelişmişlik düzeydeki katılımcıların “kanıt” kavramına yönelik geliştirdikleri metafor kategorileri

Sıra No	Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	f
1	Tarihi Gerçekleri Ortaya Çıkaran	Ayna(1), DNA(2), Dedektiflik(1), Eski Eşyalar(2), Genlerimiz(1), Göz(1), Hatıra(1), İz(1), İnsanın Parçası(Biraktığı İz)(1), Kan İzi(1), Karanlıktaki Fener(2), Mürekkep(1), Parmak İzi(3)	13	18
2	Tarihi Olayları İspatlayan	Bir Ölünün Mezarı(1), DNA(1), İnsanın Duyu Organları(1), Kamera(3), Kan(1), Kardaki Ayak İzi(1), Parmak İzi(7), Saat(1), Tarihi Belge(1), Yapbozun Parçası(1)	10	18
3	Tarihi Olaylar Hakkında Bilgilendirici, Destekleyici Olan	Altın(1), Ateşin Külleri(1), Buluş(2), Fotoğraf(1), Fotoğraf Albümü(3), Hücre Zarı(1), Işık(1) İngilizce Kelime Bulmak(1), Karıncaların Ekmek Kırıntılarını Takip Etmesi(1), Karne(1), Kitaptaki Bilgiler(1), Müze(2), Sözlük(1)	13	17
4	Tarihi Olayları Aydınlatan	Bir Haritada Çizilmiş Rota(1), Fener(3), Işık(4), Kardaki İz(1), Mum(1), Parmak İzi(1), Sokak Lambası(1), Yol(1)	8	13
Toplam			44	66

Tablo 2 incelendiğinde toplamda 44 tane metafor, 66 katılımcı tarafından oluşturulmuştur. Söz konusu metaforlar ortak özellikleri bakımından 4 kavramsal kategori altında toplanmıştır.

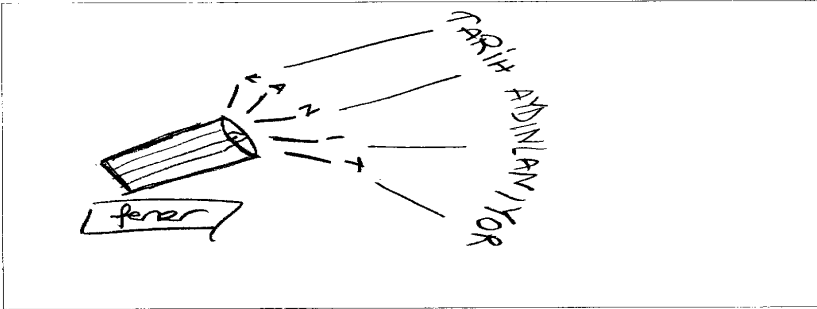
Kategori 1. Tarihi Gerçekleri Ortaya Çıkaran

Tablo 2 incelendiğinde bu kategori toplam 13 metafor ve 18 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kategoride bulunan metaforların sıklık dağılımları incelendiğinde en çok kullanılan metaforların “Parmak izi” (f=3) ve “Eski Eşyalar” (f=2) olduğu görülmektedir. Aşağıda metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kanut parmak izi gibidir. Çünkü bir insanın yaptığı olay, parmak iziyle tespit edilebilir. Tarihi kanıtlar da parmak izi gibi iz bırakır. Böylelikle tarihin izini süreriz” [A, E98].

“Kanut eski eşyalar gibidir. Çünkü eski zamanlardan kalan eski bir eşyayı gördüğün zaman o günleri tekrar hatırlarsın. Bu eski eşya ait olduğu döneme ait bir kanıttır. Tarihi kanıtlarla tarihteki olaylar hatırlanır, ait olduğu döneme ait birçok şeyler ortaya çıkar” [A, K132].

“Kanut karanlıktaki fener gibidir. Çünkü bizler karanlıkta kaldığımızda fener sayesinde etrafımız aydınlanır. Kanıt yoluyla tarihteki aydınlatılmamış bilgiler ve tarihi gerçekler ortaya çıkıyor” [A, K8].



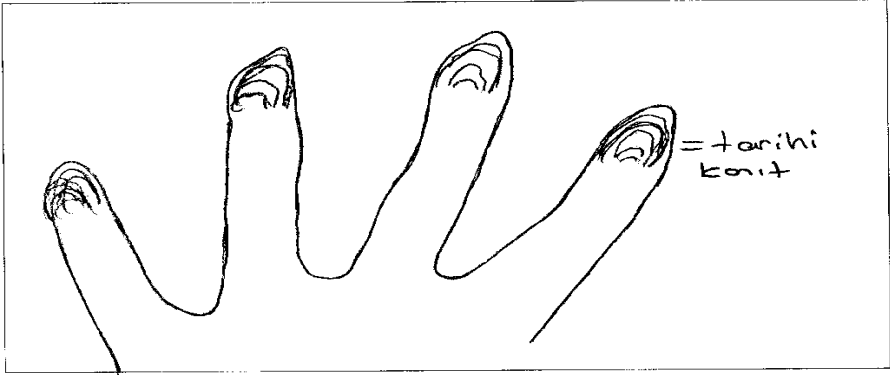
Şekil 1. 8 kodlu katılımcının çizimi

“Kanıtlar karanlık ortamı aydınlatmada kullanılan el fenerine benziyor. Bilinmeyen gerçekler açığa çıkıyor” [Görüşme Kaydı: A, K8].

Kategori 2. Tarihi Olayları İspatlayan

Tablo 2 incelendiğinde bu kategori toplam 10 metafor ve 18 katılımcıdan oluşmaktadır. Metaforların sıklık dağılımlarına bakıldığında en çok kullanılan metaforların “Parmak izi” (f=7) ve “Kamera” (f=3) olduğu görülmektedir. Metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsele ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kanıt parmak izi gibidir. Çünkü uzun bir süre geçse de parmak izinden bir adam bulunabiliyor. Aynen ne kadar süre geçse de yine de tarihten birçok izler kalmıştır. Tarihi kanıtlar da parmak izi gibi bizi sahibine ulaştırır ve tarihi gerçekleri ispatlarlar” [A, K226].



Şekil 2. 226 kodlu katılımcının çizimi

“Parmak izine bakılarak parmağın sahibi olan adam nasıl ispatlanabiliyorsa tarihi kanıtlar da bize tarihi olayları ispatlar” [Görüşme Kaydı: A, K226].

“Kanıt bence nesnel anlatım gibidir. Çünkü nesnel anlatım herkese göre değişmez, ayrıca doğrulanabilir de. Kanıt da tarihi olayların ispatlanabilir olmasıdır. Herkes kafasına göre değiştiremez yani” [Görüşme Kaydı: A, E31].

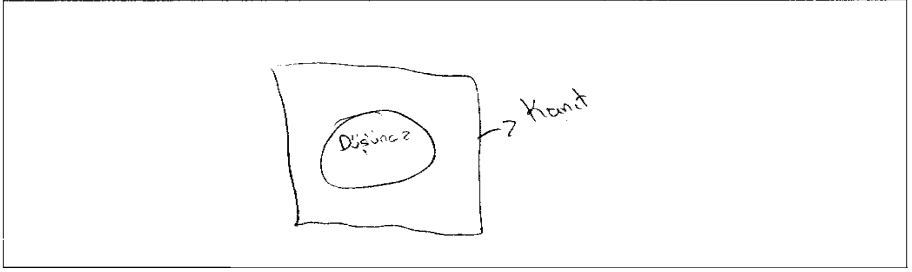
Kategori 3. Tarihi Olaylar Hakkında Bilgilendirici, Destekleyici Olan

Tablo 2 incelendiğinde bu kategoride toplam 13 metafor ve 17 katılımcıdan oluşmaktadır. Metaforların sıklık dağılımlarına bakıldığında en çok kullanılan metaforların “Fotoğraf Albümü” (f=3), “Buluş” (f=2) ve “Müze” (f=2) olduğu görülmektedir. Aşağıda metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kanıt fotoğraf albümü gibidir. Çünkü bir fotoğraf albümünde birçok fotoğraflar olur. Bu fotoğraflara bakarak o dönemle ilgili bilgiler ediniriz. Tarihi kanıtlar da böyledir. Tarihi kanıtlara bakarak o dönemin fotoğrafını zihnimizde canlandırabiliriz” (A, K225)

“Kanıt buluş gibidir. Çünkü uzun süren çalışmalar sonunda herhangi yeni bir buluş yani icat yapılıyor. Tarihi kanıtlar da uzun süren çalışmalar sonunda bulunuyor. İkisi de yepyeni bilgiler içeriyor” [A, K158].

“Kanıt hücre zarı gibidir. Çünkü bir hücrede bulunan hücre zarı, hücreyi zararlı maddelerden korur. Kanıtlar, tarihi doğruları ve düşünceleri, ortaya atılan iddialardan, iftirallardan, yalanlardan korur yani tarihi doğruları desteklemiş olur” [A, K44].



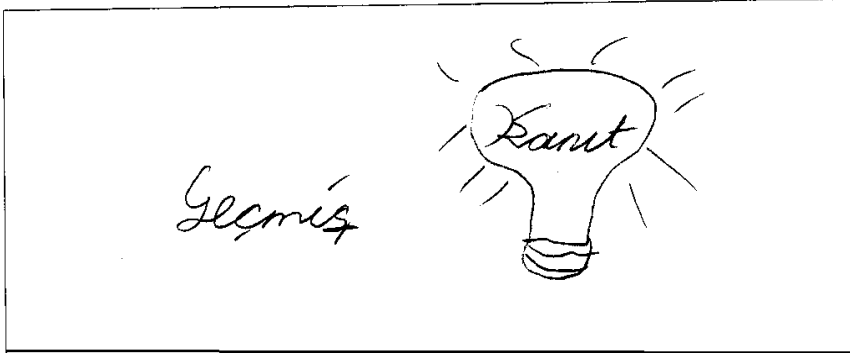
Şekil 3. 44 kodlu katılımcının çizimi

“Kanıtlar, tarihle ilgili düşünceleri sağlamlaştırır. Tarihi kanıtlar, tarihi düşünceleri koruyarak destekliyor” [Görüşme Kaydı: A, K44].

Kategori 4. Tarihi Olayları Aydınlatan

Tablo 2 incelendiğinde bu kategori toplam 4 metafor ve 7 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kategoride bulunan metaforların sıklık dağılımlarına göz atıldığında en çok kullanılan metaforların “Işık” (f=4) ve “Fener” (f=3) olduğu görülmektedir. Aşağıda metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kanıt ışık gibidir. Çünkü ışık nasıl ki etrafı aydınlatırsa tarihi kanıtlar da geçmişimizi aydınlatır” [A, E237].



Şekil 4. 237 kodlu katılımcının çizimi

“Kanıt fener gibidir. Çünkü fener çevreyi nasıl aydınlatırsa, kanıtlar da geçmişti tanıyamamız için bizi aydınlatır” [A, K227].

“Bence kanıt sokak lambaları gibidir. Sokak lambaları karanlık yerleri aydınlatır, kanıtlar da karanlık tarihi aydınlatır” [Görüşme Kaydı: A, E84].

Tablo 3. Orta gelişmişlik düzeydeki katılımcıların “kanıt” kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar

Sıra No	Metafor	f	%	Sıra No	Metafor	f	%
1	Altın	1	1,96	21	Mayın Arama Cihazı	1	1,96
2	Ampul	1	1,96	22	Mum	4	7,84
3	Ansiklopedi	1	1,96	23	Orman	1	1,96
4	Atalarımızın Mirası	1	1,96	24	Parmak İzi	3	5,88
5	Ayak İzi	1	1,96	25	Pazıl Parçaları	2	3,92
6	Bilgi	1	1,96	26	Sobanın Borusu	1	1,96
7	Bilim Adamları	1	1,96	27	Söz	1	1,96
8	Bir Ülkenin Arşivi	1	1,96	28	Suç	1	1,96
9	Cinayet	3	5,88	29	Suçlu	1	1,96
10	Eski Eşya	1	1,96	30	Tablo	1	1,96
11	Floresan	1	1,96	31	Tanık	1	1,96
12	Geometri	2	3,92	32	Tarihi Ampul	1	1,96
13	Güneş	1	1,96	33	Tarihin Güvencesi	1	1,96
14	İnsan Beyni	1	1,96	34	Teog	1	1,96
15	İz	1	1,96	35	Tohum	1	1,96
16	Kan	1	1,96	36	Toprak	2	3,92
17	Karanlıktaki Işık	1	1,96	37	X-ray Cihazı	1	1,96
18	Küp	1	1,96	38	Yama	1	1,96
19	Matematik	1	1,96	39	Yapboz	2	3,92
20	Matematik Formülleri	1	1,96	40	Yeni Bir Keşif	1	1,96
Toplam						51	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılar 40 tane farklı metafor geliştirmişlerdir. Metaforların sıklık dağılımına bakıldığında en fazla kullanılan metaforların

“Terazi” (f=19), “Kuş” (f=5), “Futbol” (f=4), “Özgürlük” (f=4) ve “Eşit Kollu Terazi” (f=3) olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Orta gelişmişlik düzeydeki katılımcıların “kanıt” kavramına yönelik geliştirdikleri metafor kategorileri

Sıra No	Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	f
1	Tarihi Olayları Açıklayarak Bilgi Veren	Atalarımızın Mirası(1), Ayak İzi(1), Bilgi(1), Bir Ülkenin Arşivi(1), Cinayet(2), Eski Eşya(1), Güneş(1), İnsan Beyni(1), İz(1), Parmak izi(1), Söz(1), Suçlu(1), Tablo(1), Tanık(1), Tarihi Ampul(1), Toprak(1)	16	17
2	Tarihi Olayları Ortaya Çıkararak Çözen	Bilim Adamları(1), Cinayet(1), Geometri(2), Matematik(1), Matematik Formülleri(1), Mayın Arama Cihazı(1), Orman(1), Parmak İzi(1), Pazıl Parçaları(2), Teog(1), Tohum(1), Toprak(1), X-Ray Cihazı(1)	13	15
3	Tarihi Olaylara Tamamlayıcı Bakış Açısı Sağlayan	Altın(1), Ansiklopedi(1), Kan(1), Küp(1), Parmak İzi(1), Sobanın Borusu(1), Suç(1), Tarihin Güvencesi(1), Yama(1), Yapboz(2), Yeni Bir Keşif(1)	11	12
4	Tarihi Olayları Aydınlatarak Işık Veren	Ampul(1), Floresan(1), Karanlıktaki Işık(1), Mum(4)	4	7
Toplam			44	51

Tablo 4 incelendiğinde 44 metafor, 51 katılımcı tarafından oluşturulmuştur. Söz konusu metaforlar ortak özellikleri bakımından 4 kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Kategori 1. Tarihi Olayları Açıklayarak Bilgi Veren

Tablo 4 incelendiğinde bu kategori toplam 16 metafor ve 17 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kategoride bulunan metaforların sıklık dağılımları incelendiğinde en çok kullanılan metaforun “Cinayet” (f=2) olduğu görülmektedir. Aşağıda metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kanut cinayet gibidir. Çünkü cinayeti çözmek için kanıt gerekir. Tarihte yaşanmış olayları çözmek için tarihi kanıtlar gerekir” [O, K11].

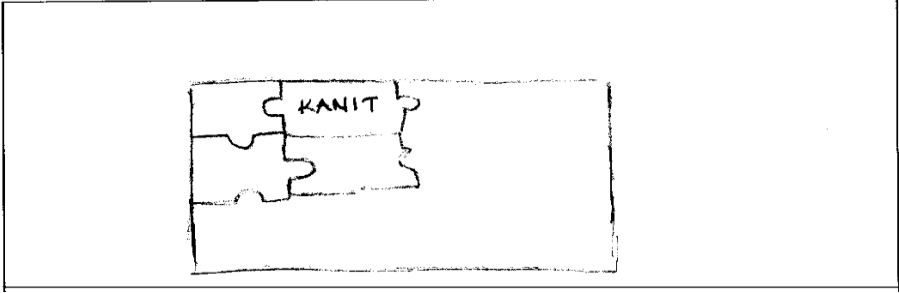
“Kanut deyince benim aklıma bir sözlük geliyor. Çünkü sözlük içinde her şey hakkında bilgi veriliyor ve bu bilgiler doğrudur. Tarihi kanıtlar da bize doğru bilgiler veriyor” [Görüşme Kaydı: O, K4].

Kategori 2. Tarihi Olayları Ortaya Çıkararak Çözen

Tablo 4 incelendiğinde bu kategori toplam 13 metafor ve 15 katılımcıdan oluşmaktadır. Metaforların sıklık dağılımlarına bakıldığında en çok kullanılan

lan metaforların “Geometri” (f=2), “Pazıl Parçaları” (f=2) olduğu görülmektedir. Aşağıda metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kanıt pazıl parçaları gibidir. Çünkü bir pazılı pazıl parçalarını birleştirerek bulduğumuz gibi bir olayı da kanıtları birleştirerek buluruz. Tarihi olayları, bulduğumuz kanıtlarla anlarız” [O, E174].



Şekil 5. 174 kodlu katılımcının çizimi

“Kanıt yarım kalmış tarihi şeyleri, pazıl parçaları da yarım kalan görüntüyü ortaya çıkarır” [Görüşme Kaydı: O, E174].

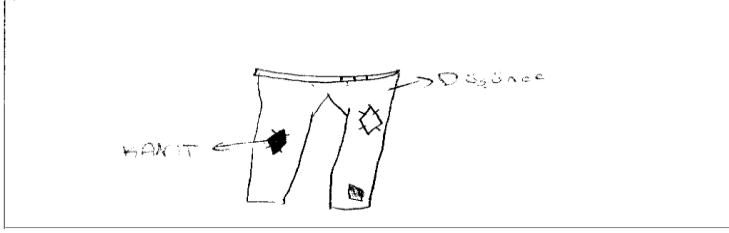
“Kanıt geometri (soruları) gibidir. Çünkü geometride soruların cevabını işlem yaparak buluruz. Kanıtlarla da tarihi soruların cevabını buluruz” [O, K108].

Kategori 3. Tarihi Olaylara Tamamlayıcı Bakış Açısı Sağlayan

Tablo 4 incelendiğinde bu kategori toplam 11 metafor ve 12 katılımcıdan oluşmaktadır. Metaforların sıklık dağılımlarına bakıldığında en çok kullanılan “Yapboz” (f=2) olduğu görülmektedir. Aşağıda metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kanıt yapboz gibidir. Çünkü bir yapbozu yaptığımızda bir boşluğa bir parça gelir. Bu da onun oraya ait olduğunun kanıtıdır. İşte tarih de yapboz parçaları gibidir. Her bir yapboz parçası birer tarihi olayla eşleşir” [O, K162].

“Kanıt yama gibidir. Çünkü bir pantolon yırtılınca yama yapılır ve o pantolon bütün, tam ve parçasız olur. Kanıt da yama gibidir. Eğer tarihsel bir düşünceyi belirtiyorsak kanıt göstererek o düşünceyi tam olarak şüphesiz bir şekilde tamamlarız” [O, K115].



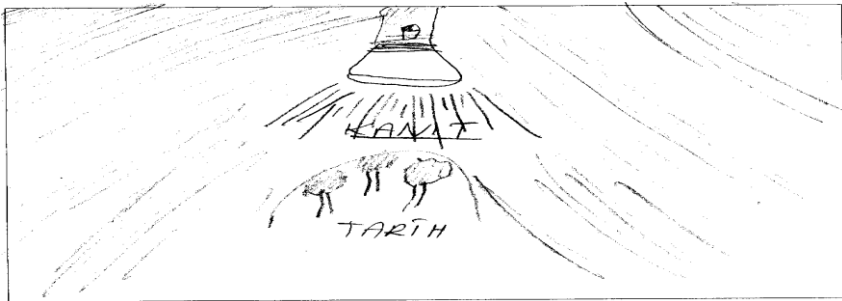
Şekil 6. 115 kodlu katılımcının çizimi

“Kanıtı bir yamaya benzetiyorum. Mesela eski bir pantolonu tarihsel bir düşünce, yamayı da kanıt olarak ele aldım. Yırtık bir pantolon parça parça gözükür. Ama onun yerine bir yama yerleştirirsek pantolon bir bütün gibi olur. İşte biz bir düşünce belirtirsek ve ona bir kanıt gösterirsek bu düşüncemiz daha doğru olur” [Görüşme Kaydı: O, K115].

Kategori 4. Tarihi Olayları Aydınlatarak Işık Veren

Tablo 4 incelendiğinde bu kategori toplam 4 metafor ve 7 katılımcıdan oluşmaktadır. Metaforların sıklık dağılımlarına bakıldığında en çok kullanılan metaforun “Mum” (f=4) olduğu görülmektedir. Aşağıda metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kanıt karanlıktaki ışık gibidir. Çünkü karanlıkta ne yapacağımızı bilemeyiz ancak ışık olduğunda doğru bir yol buluruz. Kanıtlar sayesinde tarihte karanlık kalmış olayları aydınlatmış oluruz” [O, K28].



Şekil 7. 28 kodlu katılımcının çizimi

“Çizdiğim resimde görüldüğü gibi karanlıktan doğru yolu bulmamız için ışık (kanıt) gerekir. Burada karanlıkta kalmış tarihi, ancak kanıtların aydınlatabileceğini anlattım” [O, K28].

“Işık nasıl karanlığı aydınlatırsa, kanıt da tarihin karanlıklarını aydınlatır” [Görüşme Kaydı: O, K28].

Tablo 5. Üst gelişmişlik düzeydeki katılımcıların “kanıt” kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar

Sıra No	Metafor	f	%	Sıra No	Metafor	f	%
1	Altın	1	1,81	18	İz	1	1,81
2	Anıt	1	1,81	19	Kalıntı	1	1,81
3	Avukat	1	1,81	20	Kan	3	5,43
4	Ayak izi	3	5,43	21	Kan İzi	1	1,81
5	Belge	1	1,81	22	Kimlik	1	1,81
6	Bilgi Hazinesi	1	1,81	23	Lahit	1	1,81
7	Bir Bulmacayı Çözmek	1	1,81	24	Lamba	1	1,81
8	Bulmaca	7	12,67	25	Mezar	1	1,81
9	Buluş	1	1,81	26	Mezar Taşları	2	3,62
10	Büyüteç	1	1,81	27	Miras	1	1,81
11	Ders Kitabı	1	1,81	28	Parmak İzi	10	18,10
12	El İzi	1	1,81	29	Sağlama İşlemi	1	1,81
13	Etrafını Aydınlatan Bir Lamba	1	1,81	30	Takvim	1	1,81
14	Geçmişten Kalan Nesne	1	1,81	31	Tarihin Aynası	1	1,81
15	Hatıra Defteri	1	1,81	32	Trafik İşareti	1	1,81
16	Hazine	1	1,81	33	Yapboz	1	1,81
17	Işık	1	1,81	34	Yazı	1	1,81
Toplam						55	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılar 34 tane farklı metafor geliştirmişlerdir. Metaforların sıklık dağılımına bakıldığında en fazla kullanılan metaforların “Terazi” (f=7), “Atmosfer” (f=5), “15 Temmuz” (f=4), “Sınıf Başkanlığı Seçimi” (f=4) ve “Eşitlik” (f=4) olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Üst gelişmişlik düzeydeki katılımcıların “kanıt” kavramına yönelik geliştirdikleri metafor kategorileri

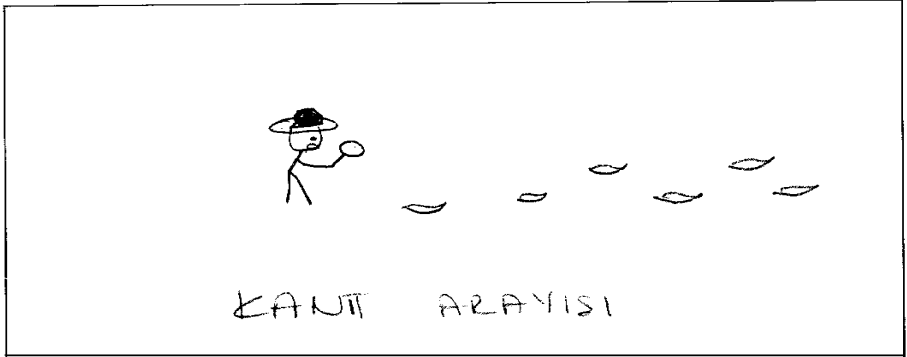
Sıra No	Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	f
1	Tarihi Olayların Sonucuna Ulaştran	Ayak İzi(3), Bir Bulmacayı Çözmek(1), Bulmaca(7), Buluş(1), El İzi(1), Işık(1), İz(1), Kan(3), Kimlik(1), Parmak izi(8)	11	27
2	Bilgi Veren	Altın(1), Anıt(1), Bilgi Hazinesi(1), Geçmişten Kalan Nesne(1), Hatıra Defteri(1), Hazine(1), Kalıntı(1), Kan İzi(1), Lahit(1), Mezar(1), Mezar Taşları(2), Miras(1), Tarihin Aynası(1)	13	14
3	Eksik Bilgileri Tamamlayan	Avukat(1), Belge(1), Büyüteç(1), Ders Kitabı(1), Etrafını Aydınlatan Bir Lamba(1), Lamba(1), Parmak İzi(2), Sağlama İşlemi(1), Takvim(1), Trafik İşareti(2), Yapboz(1), Yazı(1)	12	14
Toplam			57	87

Tablo 6 incelendiğinde 57 metafor, 87 katılımcı tarafından oluşturulmuştur. Söz konusu metaforlar ortak özellikleri bakımından 3 kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Kategori 1. Tarihi Olayların Sonucuna Ulaştıran

Tablo 6 incelendiğinde bu kategori toplam 11 metafor ve 27 katılımcıdan oluşmaktadır. Metaforların sıklık dağılımlarına bakıldığında en çok kullanılan metaforların “Parmak izi” (f=8) ve “Bulmaca” (f=7) olduğu görülmektedir. Aşağıda metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

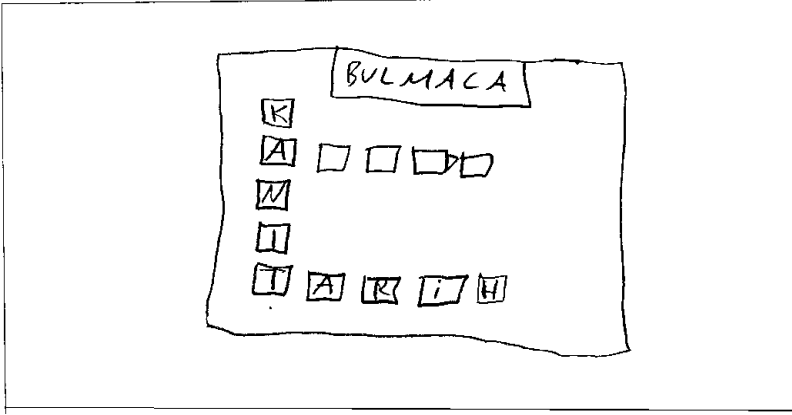
“Kanıt parmak izi gibidir. Çünkü parmak iziyle olayın tümünü bulabiliriz. Tarihi olayları çözen de tarihi kanıtlardır” [Ü, K8].



Şekil 8. 8 kodlu katılımcının çizimi

“Kanıt bularak tarihi olayların sonucuna ulaşılır. Çizdiğim resimde bir kanıt arayan bilim adamı var. Kanıtı bulunca aradığı şeyi de çözmüş olacak” [Görüşme Kaydı: Ü, K8].

“Kanıt bulmaca gibidir. Çünkü bulmacayı çözüncü şifreyi çözeriz. Tarihsel kanıtı çözüncü de tarihi şifreleri çözeriz” [Ü, E187].



Şekil 9. 187 kodlu katılımcının çizimi

“Kanıt deyince aklıma buluş geliyor yani bir şeyi bulma gibidir diyebilirim. Mesela polisler bir olayda kanıtları birleştirerek suçluyu bulurlar. Bilim adamları da birçok kanıtı birleştirerek buluş elde ederler. Tarihte de kanıtlar yoluyla aranılan sonuca ulaşılır” [Görüşme Kaydı: Ü, E18].

Kategori 2. Bilgi Veren

Tablo 6 incelendiğinde bu kategori toplam 13 metafor ve 14 katılımcıdan oluşmaktadır. Metaforların sıklık dağılımlarına bakıldığında en çok kullanılan metaforun “Mezar Taşları” (f=2) olduğu görülmektedir. Aşağıda metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kanıt mezar taşları gibidir. Çünkü mezar taşları, sahibi hakkında hatta o dönem hakkında bize bilgi verir ve birçok ipuçları içerir. Kanıt da mezar taşları gibi ait olduğu dönemle ilgili bizlere birçok bilgi, belge, ipucu verir. Geçmişte olanları bize hatırlatır” [Ü, E113].

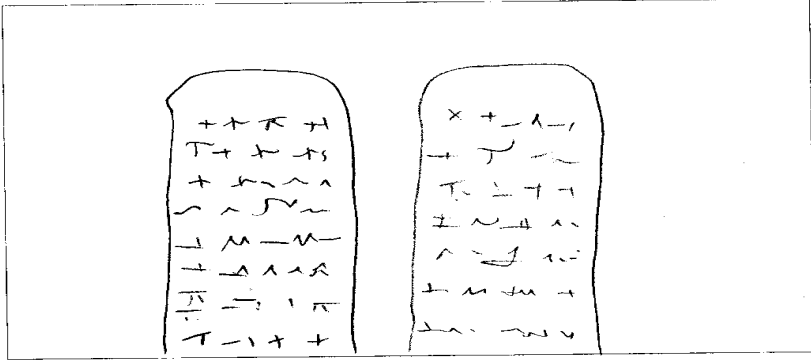
“Kanıt denildiği zaman aklıma tarihten bu yana günümüze gelen bazı şeyler, nesnelere geliyor. Genelde müzelerimizde görürüz biz bunları. Mesela bunlar geçmişten gelen her türlü şey olabilir. Bir iskelet de olabilir, bir vazo da olabilir, bir bardak da olabilir. Bunlar bizim için çok şey ifade eder. Birçok bilgiyi taşırlar. Çünkü tarihimizi bilmemiz için kanıtlar gerekir. Tarihimizi bilmezsek geleceğimizi de bilemeyiz, geleceğimizi aydınlatamayız. Bu yüzden tarihimizi bilmemiz açısından kanıtları görmek ve doğru yorumlamak çok önemlidir” [Görüşme Kaydı: Ü, K93].

Kategori 3. Eksik Bilgileri Tamamlayan

Tablo 6 incelendiğinde bu kategori toplam 12 metafor ve 14 katılımcıdan oluşmaktadır. Metaforların sıklık dağılımlarına bakıldığında en çok kullanılan metaforların “Parmak İzi” (f=2) ve “Trafik İşareti” (f=2) olduğu görülmektedir. Aşağıda metaforların bazı katılımcılar tarafından geliştirilme gerekçelerine, görsellere ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Kanıt parmak izi gibidir. Çünkü parmak izi eksik kalan cinayete ait bilgiyi tamamlıyorsa, yani nasıl suçlu insanı bulduruyorsa, tarihi kanıt da tarihte yaşanmış olay, savaş, barış, antlaşma, göç vs. ile ilgili yarım kalan bilgileri, gerçekleri tamamlayarak öğrenmemizi sağlar” [Ü, K103].

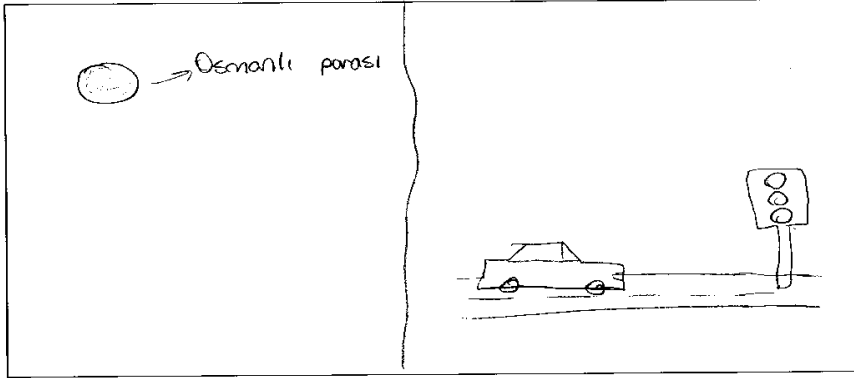
“Kanıt parmak izi gibidir. Çünkü nasıl ki parmak izi yapılan işi kimin yaptığını açığa çıkarırsa, kanıt da tarihteki eksikliği öyle ortaya çıkarır. Orhun kitabeleri, Mısır piramitleri, İbn-i Sina'nın eserleri vb. kanıtlar o döneme ait eksik bilgilerimizi tamamlıyor” [Ü, E164].



Şekil 10. 164 kodlu katılımcının çizimi

“Kanıtla ilgili olarak Orhun Kitabelerini çizdim. Orhun Kitabeleri olmasaydı o döneme ait bilgilerimiz eksik kalırdı. İşte bu kitabeler sayesinde artık eksik bilgilerimizi tamamlıyoruz. Yani kitabeler birer tamamlayıcı kanıttır” [Görüşme Kaydı: Ü, E164].

“Kanıt trafik işareti gibidir. Çünkü trafikte trafik işaretleri nasıl bize yol almamıza yardımcı olursa, kanıtlar da tarihte bize yardımcı olur, eksiklerimizi tamamlar” [Ü, E53].



Şekil 11. 53 kodlu katılımcının çizimi

“Trafik işaretleri ile gideceğimiz yolu tamamlarız. Kanıt için mesela bir Osmanlı parası düşünelim. Bu para belki bize yol gösterir. Bu paraya bakarak belki o döneme ait birçok eksikliğimizi tamamlarız” [Görüşme Kaydı: Ü, E53].

Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların kanıt kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar ve buna bağlı olarak oluşturulan kategorileri, katılımcıların çizdiği resim/karikatürler ve katılımcılarla yapılan görüşmeler incelendiğinde; alt ve orta gelişmişlik düzey başta olmak üzere katılımcıların büyük çoğunluğu kanıt hakkında “Tarihi gerçekleri araştırarak izini sürmemizi, eski dönemlerde olmuş olaylar hakkında birçok gerçekleri açığa çıkararak olayların içyüzünü öğrenmemizi ve anlamamızı sağlayan, tarihi soruların cevabını bulmamızı kolaylaştıran, tarihin derinliklerine yönelik kalmış soru işaretlerini gideren tarihi hatıralar ve izler” şeklinde beyanlarda bulunmuşlardır (A98, A97, A101, A132, A130, A8/O174, O108, O149, O189, O197, O11/Ü8 vd.). Bu ifadelerden yola çıkarak katılımcıların “kanıt” kavramını “tarihi gerçekleri ortaya çıkaran, soru işaretlerini gideren, tarihin parmak izleri” olarak algıladıkları söylenebilir. Katılımcıların çizdikleri resim/karikatürler ve görüşme kayıtları (A132, A8/O174, O149, O189, O197, O11/Ü8 vd.) bu algıyı doğrular özelliindedir.

Kanıt kavramına yönelik bir başka bulgu ise, gelişmişlik düzey farkı gözlemlenmesinin katılımcıların büyük bir çoğunluğu kanıt kavramı hakkında “Tarihin ilgili dönemine ait verdiği bilgiler ve ipuçlarıyla o dönemin fotoğrafının zihnimizde canlanmasını sağlayan, içerdiği birçok tarihi bilgilerle birçok tarih konusu hakkında ortaya atılan birçok yanlış bilgilerin çürütülmesini

sağlayarak doğru olanını günümüze yansıtan bir ayna, tarihte neler olup bittiğini gösteren ayak izleri, tarih sahnesinde rol almış tüm kişiler ve olaylar hakkında bizlere bilgi veren bir karne, bir bilgi hazinesi” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır (A225, A229, A158, A41, A44, A247, A45, A152/O20, O34, O100, O126, O168/Ü113, Ü32, Ü38, Ü111 vd.). Buradan hareketle katılımcılar kanıt kavramını *“tarihi gerçeklerin fotoğrafını zihnimizde canlandıran, tarihi bilgileri doğru olarak yansıtan bir ayna, tarihin ayak izleri, değerli bilgileri içeren bir karne ve bilgi hazinesi”* olarak algıladıkları yorumu yapılabilir. Katılımcıların çizdikleri resim/karikatürler ve bunlarla ilgili görüşme kayıtları(A44, A152/O4/Ü32, Ü38, Ü111 vd.) bu algıyı destekler özelliktedir.

Kanıt kavramına yönelik ulaşılan diğer bir sonuç ise, daha çok alt gelişmişlik düzey olmak üzere katılımcıların çoğunun kanıt kavramına yönelik olarak *“Şimdiye kadar ortaya çıkarılmamış bilgileri ortaya çıkararak bu bilgileri doğrulayan; bizleri tarihi gerçeklerle buluşturan; verdiği bilgilerle bulunduğu tarih dönene ait izleri bugüne taşıyan; eldeki mevcut bilgileri destekleyerek doğruluğunu kuvvetlendiren ve tarihsel algılarımızı güçlendiren; tarihsel gerçeklerin ve olguların nedenini, sonucunu ispatlayan; geçmişin hafızası”* şeklinde görüş bildirmişlerdir (A219, A226, A248, A88, A97, A188, A164, A15, A66 vd.). Buradan yola çıkarak katılımcıların kanıt kavramını *“verdiği bilgiyle bizleri doğru tarihe götüren, geçmişi bugüne taşıyan, tarihsel bilgileri ispatlayan, geçmiş tarihin hafızası”* şeklinde algıladıkları söylenebilir. Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri ifadeler (A66, A226, A31) bu algıyı destekleyebilecek niteliktedir.

Kanıt kavramına yönelik elde edilen bir diğer bulgu ise, gelişmişlik düzey farkı aranmaksızın katılımcıların büyük çoğunluğu kanıt kavramına yönelik *“Geçmiş tarihe yönelik olarak tarihi kalıntıları, mezarları, eserleri, bilinmeyenleri, karanlıkta kalmış birçok noktaları aydınlatarak netleştiren; geçmişimizi daha iyi tanımamızı sağlayarak geleceğimize ışık tutan; geçmişte yaşanmış olayları, savaşları, barışları, antlaşmaları, göçleri vs. ile ilgili yarım kalan bilgilerimizi tamamlayarak daha doğru bir şekilde öğrenmemizi sağlayan ve tarih yolculuğundaki yolumuzu kaybetmemek için rotamızı belirleyen trafik işaretleri”* şeklinde görüş bildirmişlerdir (A102, A228, A237, A227, A233, A240, A105, A252, A3, A247/O28, O89, O95, O196/Ü103, Ü164, Ü53, Ü151, Ü16, Ü191, Ü215 vd.). Bu görüşlerden hareketle katılımcılar kanıt kavramını *“tarihin karanlık noktalarını aydınlatan, geleceğe ışık tutan, tarih yolculuğunda ro-*

tayı belirleyen trafik işaretleri” olarak algıladıkları yorumu yapılabilir. Katılımcıların çizdikleri resim/karikatürler ve görüşme kayıtları (A237, A240/O28, O196/Ü164, Ü53, Ü215 vd.) bu algıyı doğrular özelliindedir.

Kanıt kavramına ilişkin başka bir bulgu ise, daha çok orta ve üst gelişmişlik düzey katılımcılarının kanıt kavramına yönelik “Belli bir tarihi döneme ait olgularla ilgili bilinmeyenleri (bulmacaları) çözerek olgunun sonucuna (şifresine) varmamızı sağlayan, tarihsel düşünce parçalarını yapboz parçaları gibi tamamlayarak eksik bilgilerin bütününe ulaşmamızı kolaylaştıran, tarihi düşünce ve bakış açılarımızı değiştirebilen değerli bir yama” şeklindeki ifadedir (O162, O33, O115, O204, O167/Ü11, Ü149, Ü170, Ü173, Ü187, Ü80 vd.). Buradan hareketle katılımcılar “kanıt” kavramını “*tarihi bulmacaları çözen bir şifre, eksik kalmış tarihi bilgileri tamamlayan değerli bir yama*” olarak kabul ettikleri söylenebilir. Katılımcıların çizdikleri resim/karikatürler ve görüşme kayıtları (O115, O210/Ü18, Ü80) bu algıyı doğrular niteliktedir.

Özcan’ın (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi programında yer alan “Adım Adım Türkiye” ünitesindeki kanıt kavramında tam öğrenme alt sınırının (%70) üzerine çıkamadıkları görülmüştür. Bu durum öğrenci cinsiyetine, öğrenim görülen okula, ailenin ekonomik durumuna göre de anlamlı bir farklılık göstermemişken anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermiştir. Özkaya’nın (2010) yaptığı araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin “kanıt” kavramına ulaşma oranı %75,6 olarak belirlenmiştir. Akgün’ün (2014) yaptığı çalışmada ise yedinci sınıf öğrencilerinden “kanıt” kavramını doğru anlayanların oranı %47,1 olarak bulunmuştur. Aynı şekilde Akşit’in (2016) yaptığı çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin “kanıt” kavramı hakkında önbilgi ve algılarının sınırlı olduğu ve ancak süreçte yapılan etkinlikler ile belirgin bir ilerleme sağlandığı görülmüştür.

Bu çalışmada katılımcılar kanıt kavramını “tarihi gerçekleri ortaya çıkarma, soru işaretlerini giderme, tarihi bilgilerin doğruluğunu ispatlama, değerli bilgileri içirme, geçmiş bugüne taşıma, tarihin karanlık noktalarını aydınlatma, geleceğe ışık tutma, tarih yolculuğunda rotayı belirleme, tarihi bilinmeyenleri çözme, eksik kalmış bilgileri tamamlama” gibi çeşitli yönlerden değerlendirme yaparken “kanıt niteliği taşıyan birinci ve ikinci elden kaynaklar, görsel kanıtlar ve materyaller kullanma, eleştirel düşünme, tarihi empati” gibi kanıt kavramına ilişkin görüşler bildirmemişlerdir. Yapılan bazı çalışma-

larda görüldüğü gibi kanıt kavramı öğrenim seviyesi açısından ele alındığında kavramı yeterli algılayanlar olduğu gibi kavramı yeterli algılayamayan ya da kavram yanılığısına sahip olan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, yukarıdaki bazı çalışmaların bulgularıyla birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların kanıt kavramını birçok açıdan açıklayabildikleri görülmektedir. Dolayısıyla katılımcıların kanıt kavramına yönelik yeterli algılarının, yetersiz ve eksik algılarından daha fazla ve olumlu olduğu yorumu yapılabilir.

Kanıt kavramının öğretiminde öğrencilerin özellikle tarih konularında sosyal bilimlerin/tarihin yöntemini kullanarak bir bakış açısını nasıl geliştireceği ve bu açıdan hem geçmişte hem bugün yaşanmış olayları açıklamada, anlamlandırmada ve yorumlamada nasıl kullanacağı öğretilmelidir. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler/tarih disiplininin temel yaklaşımı ile metodolojik kavramlarının öğrenciye tanıtılarak bu temelde becerilerin oluşturulmasında yarar vardır. Dolayısıyla öğrencilerin tarihi olayları gündelik yaşam dilinden çok tarihin diliyle konuşabilen bir yardımcının (uzman, akademisyen, öğretmen, ders kitabı vs) rehberliğinde sosyal bilimler/tarih yöntemine ilişkin etkinlikler ve faaliyetler içerisinde yer almalıdır. Ayrıca öğrencilere sosyal bilgi ya da tarihsel bilginin üretilmesinin temelinde kanıtların olduğu fark ettirilmeli, kanıtların güvenilirliğinin sorgulanması ve analizi yoluyla ilgili konulara yönelik bir paradigma geliştirebilecekleri öğretilmelidir.

Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Bunların dışında ilkokul 4. sınıf ve ortaokulun 5.,6. ve 7. sınıf öğrencilerinin, lise ve üniversite öğrencilerinin, öğrenci velilerinin, öğretmen adaylarının ve sosyal bilgiler/tarih öğretmenlerinin görüşlerinden de yararlanılabilir. Eğitim bilimleri alanında farklı ders ve sınıf düzeylerinde öğrenci algılarının ortaya çıkarılmasında metafor ve karikatür/resim kullanımı bir yöntem olarak kullanılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Student Perceptions about the Concept of
“Evidence” in Social Studies Curriculum**

*

Kerem Bozdoğan- Cemal Güven

Gözüakçalar Primary School, Necmettin Erbakan University

Social studies course is the simplified and facilitated version of social sciences for students within the framework of pedagogical principles. Social studies which use scientific knowledge generated in academic setting in social sciences try to consider students’ age groups, interests and needs, and levels of readiness while using this knowledge. While social studies course explores an individual, society, and environment as the subject field, it not only increases students’ knowledge and experiences about people-society relationships but also it paves the way for the individual’s discovery process of himself, his ideas, and his values (Kabapınar, 2014).

Evidence-based learning is an approach which offers opportunities for students to question and to make decisions based on evidence, to open social problems with all dimensions for discussion without restricting their opinions and which facilitates teachers’ guidance in the process due to the framework drawn based on the evidence (Pala, 2019). In other words, it is all of the cognitive activities which aim at having students acquire a set of skills by working as little historians /social scientists by questioning and individual or team work activities by means of using different types of evidence in the class in social studies course (Alabaş, 2007).

If students are wanted to regard social studies course as a lesson in which they will consider different perspectives, viewpoints, and value judgments offered by social science fields, they must be encouraged to be inquisitive, make comparisons with different resources, and generate their own judgements. Here, evidence, sources, and interpretations must be compared, and they must benefit from these in order to work as a little historian. Within this context, the social studies course curriculum in 2005 and 2017 has a dominant understanding which is student-centred and requires students to generate their own subjective opinions and value judgements. This understanding was reflected in

both curricula with similar concepts such as “realizing stereotypes, decision-making, distinguishing historical phenomena and interpretations, recognizing and using evidence, using library and reference sources, using and evaluating printed and visual sources (newspaper, television, and so on), and making deductions. In addition to these skills which promote evidence-based learning, the concepts of time, change, and sustainability were emphasized in the curricula. Thus, it can be stated that nearly 50% of the curricula have a structure that could be associated to evidence-based learning regarding learning outcomes (Özbaş, 2019).

According to the 2005 Social Studies Curriculum, proof is the analysis of information which students gather that supports the judgement related to what they have learnt and then presentation of it as evidence that proves the judgement in question. Trying to prove some ideas such as deforestation of Turkey, transferring cultures from past to present, and loss of some jobs is an example from this respect (MEB, 2005b). In the 2017 curriculum, evidence-based learning and the general understanding of using evidence in social studies education has become more inclusive by involving the framework in the 2005 curriculum (Özbaş, 2019).

Qualitative research methods including data collection via metaphors, semi-structured interviews, and document analysis were used together in this study which aimed at determining 8th grade secondary school students' views about the concept of evidence included in the 5th, 6th, and 7th grade Social Studies Curriculum. Methodology triangulation facilitates the use of multiple methods to study a program or a problem and also allows to assure the consistency of findings through the use of variety of methods to collect data. Due to the combination of variety of methods (interview, observation and document analysis), it has a role to strengthen the research design (Yıldırım and Şimşek, 2018; Patton, 2014; Büyüköztürk and et al., 2014).

Phenomenology, one of the qualitative research method designs, was used in this research. Phenomena appear in many ways in the world we live in in terms of concepts, perceptions, trends, and conditions. Phenomenology studies focus on the phenomena which are consciously experienced, but which lack in-depth and detailed understanding. Phenomenology lays a suitable foundation to investigate phenomena which we are not completely stranger to but at the same time which we do not comprehend its full meaning. Thus, examples, explanations, and experiences which will provide results to help understand

and recognize a phenomenon much better can be introduced. With this respect, this study can make important contributions to scientific literature and practice (Yıldırım and Şimşek, 2018; Büyüköztürk and et al., 2014).

The population of the study was composed considering the 2016 level of development data of Turkish Statistical Institute (TUIK). The levels of development were identified as low, middle, and high. Fifteen secondary schools located in settlements with low, middle, and high levels of development belonging to the central districts of Kayseri were chosen via maximum variation sampling method, one of the purposeful sampling methods, in fall term of 2016-2017 academic year. According to this, a total of 693 8th grade students, 252 (%36,36) at low level of development, 211(%30,45) at middle level of development, and 230 (%33,19) at high level of development, composed the population of the research. In the research, an interview was carried out with a total of 154 8th grade students, 57 at low level of development, 47 at middle level of development, and 50 at high level of development.

When the metaphors developed by the participants for the concept of evidence and categories generated based on this, pictures/cartoons drawn by the participants, and interviews carried out by the participants were examined, most of the participants mainly at low and middle levels of development stated that evidence “was memories and traces which allowed us to follow traces of historical facts by investigating them, to learn and understand the inside of events that happened in ancient times by uncovering many facts about them, made it easy for us to find answers to historical questions, and eliminated question marks that spread from the bottom depths of history”.

Another finding about evidence is that most of the participants, without considering levels of development, expressed the following statements about the concept of evidence : “enables us to revive the photographs belonging to a period of history with information and clues it gives, a mirror which reflects what is true by refuting a lot of wrong information that is suggested about many history subjects with a lot of information it has, foot prints which show what happened in history, a report which gives information to us about the people and events that had a role on the stage of history, and a mine of information.

Considering another finding obtained, most of the participants mostly at low level of development stated the following about the concept of evidence :

“Verifying information by uncovering information which has not been revealed till now; meeting us with the historical facts; carrying traces belonging to the period it was found with the information it provides, strengthening the accuracy of the existing information by supporting it and reinforcing our historical perceptions; proving the reasons and results of historical facts and phenomena; memory of the past”.

Another finding about the concept of evidence involves the statements of most of the participants without considering differences between the levels of development and they stated, “Evidence clarifies past history by shedding light on historical ruins, graves, works of art, unknowns, many points remaining in darkness, sheds light on our future by enabling us to recognize our past much better, enables us to learn history more correctly by completing our lack of knowledge about the wars, peace, treaties, immigrations, and experiences in the past, and is the traffic signs that determine our route in order not to lose our way in our trip in history”.

Another finding about the concept of evidence involves the statements of the most of the participants at middle and high levels of development about the concept of evidence: “A very valuable patch that allows us to reach the result (password) of the phenomenon by solving the unknowns (puzzles) related to the facts of certain historical period, making it easier for us to reach all of the missing information by completing the pieces of historical thought like jigsaw pieces, and being able to change our historical thoughts and perspectives”.

A study carried out by Özcan (2010) revealed that 5th grade elementary school students could not go over the threshold level of complete learning (70%) with the concept of evidence included in the unit called “ Step by Step Turkey” in social studies course. While this condition did not reveal a significant difference considering the student gender, school studied, and economic status of the family, it exhibited significance considering parents’ education. The study carried out by Özkaya (2010) determined that 6th grade students’ ratio of reaching the concept of level was found 75,6%. In the study carried out by Akgün(2014), it was found that the ratio of 7th grade students who understood the concept of “evidence” was 47,1%. Similarly, Akşit’s (2016) study revealed that 7th grade students’ priori knowledge and perceptions about the concept of “evidence” were limited and they could achieve a specific progress with the activities carried out in the process.

In this study, while participants evaluated the concept of evidence in different ways such as “revealing historical facts, eliminating question marks, proving historical knowledge, transferring past to present, including valuable information, illuminating dark sides of history, shedding light on future, determining the route on a trip in history, solving the historical unknowns, and completing missing information”, they did not reveal opinions about the concept of evidence such as “primary and secondary sources that have evidential value, visual sources and materials, critical thinking, and historical empathy”. As seen in some studies carried out, when the concept of evidence is considered in terms of level of education, there are those who perceived the concept adequately and there are students who did not perceive it adequately or had misconception. When the findings obtained in this study are evaluated with the findings of some studies, it is found that the participants could explain the concept of evidence in many ways. Thus, it can be interpreted that participants have more adequate and more positive perceptions towards the concept of evidence than their missing and inadequate perceptions.

Kaynakça / References

- Ablak, S. (2017). *Sosyal bilgiler programındaki becerilere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgün, İ. H. (2014). Sosyal bilgiler dersi 7. sınıf kültür ve miras öğrenme alanı Türk tarihine yolculuk ünitesinde geçen kavramların öğrenilme düzeyi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9(5), 105-116.
- Akşit, İ. (2016). *Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk tarihinde yolculuk ünitesinde geçen bazı kavramların öğrenilmesi sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik bir eylem araştırması*. Doktora tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aktaş, M. C. (2015). Nitel veri toplama araçları. Metin, M. (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. içinde(s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: bir eylem araştırması*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alkış, S. (2014). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. Safran, M. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 69-92). Ankara: Pegem Akademi.

- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1293-1322.
- Berg, B. L., and Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed.: Aydın, H.). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Bozkurt, F. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenme uygulamaları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 334-353.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, O. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya kavramlarına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, Ö., ve Acar, M. (2002). *Sosyal bilimler sözlüğü*. (3. baskı). Ankara: Vadi Yayınları.
- Gedikli, Ö. (2014). *Ortaokul 2.,3.. ve 4. sınıf öğrencilerinin türkçe öğretmenini algılayışının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2019). Kanıt temelli öğrenme; tanım, kapsam, yaklaşımlar. Kabapınar, Y. (Ed.), *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme*. içinde(s. 29-54). Ankara: Pegem Akademi
- Karashaşinoğlu, A. (2015). *Öğrencilerin metaforik sınav algıları velilerin okula yönelik görüşleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kelleci, D. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının iklim kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Kılcan, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılcan, B., ve Akbaba, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 5(3), 113-137.
- Kılcan, B. (Ed.). (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için biruygulama rehberi*. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6-7. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morgan, G. (2006). *Images of organization*. (Updated edition). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Pala, Ç.B. (2019). Kanıt temelli öğrenme temelinde sosyal bilgiler derslerinde güncel tartışmalı konulara bakmak: tehlikeli konular güvenli sınırlar. Kabapınar, Y. (Ed.), *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme* (s. 187-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbaş, B.Ç. (2019). Güncel sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında kanıt temelli öğretim. Kabapınar, Y. (Ed.), *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme* (s. 187-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Özcan, N. (2010). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan “adım adım Türkiye” ünitesindeki kavramların öğrenilme düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkaya, F. (2010). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi 3. ve 4. ünitesinde bulunan kavramların bazı değişkenlere göre öğrenilme düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının coğrafya kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 55-69.
- Pala, Ç.B. (2019). Kanıt temelli öğrenme temelinde sosyal bilgiler derslerinde güncel tartışmalı konulara bakmak: tehlikeli konular güvenli sınırlar. Kabapınar, Y. (Ed.), *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme* (s. 187-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B.N., ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.

- TDK (1998). *Türkçe Sözlük*. (8. bs., C. 1-2). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2016). *Kayseri ili merkez ilçelerine ait gelişmişlik düzeyi verileri*. Veriler Türkiye İstatistik Kurumu'ndan elektronik posta yoluyla elde edilmiştir.
- Tümüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitelikte bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24, 543-559.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Bozdoğan, K. ve Güven, C. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan "kanıt" kavramına ilişkin öğrenci algıları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4012-4046. DOI: 10.26466/opus.691136

7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sayı Hissi ile Matematik Kaygısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma¹

DOI: 10.26466/opus. 725845

*

Yasemin Ak* – Erhan Ertekin **

*İlköğretim Matematik Öğretmeni, MEB, Ankara/Türkiye

E-Posta: yasemin.ak07@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9365-5695](https://orcid.org/0000-0001-9365-5695)

** Prof.Dr, Necmettin Erbakan Üniversitesi/Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya/Türkiye

E-Posta: ertekin75@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6466-8996](https://orcid.org/0000-0002-6466-8996)

Öz

Bu çalışmada, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı hissi ve matematik kaygısı arasındaki ilişki incelenmiş, ayrıca sayı hissi, sayı hissi bileşenleri ve matematik kaygısının cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve sayı hissi bileşenlerinin matematik kaygısının bir yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin orta bölgesindeki bir ilin merkez ilçesinde bulunan üç ortaokulda öğrenim gören 416 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, sayı hissi ve sayı hissi bileşenlerinin sınıf ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği; sınıf düzeyi arttıkça sayı hissinin arttığı; erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha yüksek sayı hissine sahip olduğu; matematik kaygısının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği; farklılık kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek matematik kaygısına işaret ettiği belirlenmiştir. Ayrıca 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik kaygısı arasında negatif yönlü, orta düzeyde ilişki olduğu ve sayı hissi bileşenlerinin matematik kaygısının anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sayı hissi, sayı hissi bileşenleri, matematik kaygısı.

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Erhan Ertekin danışmanlığında Yasemin Ak tarafından yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

A Study on the Relationship Between Number Sense and Math Anxiety of 7th and 8th Grade Students

*

Abstract

In this study, the relationship between number sense and mathematics anxiety of 7th and 8th grade students was examined, in addition, it was investigated whether the number sense, the components of number sense and math anxiety differ according to gender and class variables and whether the components of number sense were predictors of math anxiety. The research was carried out with 416 students studying in three secondary schools located in a central district in the central province of Turkey in 2018-2019 academic year. The research was designed with correlational survey methods. The results of the research revealed that number sense and the components of number sense was significantly different according to class and gender variables; as the level of class increased the sense of number increased and male students had a higher number sense than female students. While math anxiety did not show significant difference according to class variable, there was a significant difference according to gender variable; the difference was found to indicate that female students had higher math anxiety than male students. In addition, it was found there was a negative and middle level correlation between number sense and math anxiety in 7th and 8th grade students and the components of number sense were significant predictors of math anxiety.

Keywords: *Number sense, the components of number sense, math anxiety*

Giriş

Sayı hissi, son yıllarda araştırmacıların üzerinde önemle durdukları bir kavramdır. Literatürde sayı hissine ait farklı tanımlamalar yer almaktadır. Howden (1989) sayı hissini; kurallara bağlı kalınarak yapılan uygulamalar yerine mantıklı çıkarımlar yaparak bir çözüme ulaşabilmek için çeşitli yolların olduğunu fark edebilme becerisi olarak tanımlamıştır. Olkun (2012)'a göre sayı hissi, matematiksel problemlerin çözümünü esnasında sayıların esnek ve akıcı bir şekilde kullanılmasıdır. Reys ve Yang (1998) sayı hissini; bir kişinin sayılar ve işlemleri genel anlamıyla anlaması, karmaşık problemleri çözmek için yararlı stratejiler geliştirme ve matematiksel yargılarda bulunmak üzere esnek yöntemlerle kullanma becerisi olarak ifade eder.

Yukarıda belirtilen tanımlar yanında sayı hissini göstergeleri sayılabilecek bazı bileşenlerden bahsetmek mümkündür. Kalchman, Moss ve Case (2001) iyi bir sayı hissinde olması gerekenleri şöyle açıklar: Sonucun büyüklüğünü tahmin etme ve sorgulama, uygun olmayan sonuçları tanıma yeteneği, zihinsel hesaplamalar yaparken esneklik, farklı temsiller arasında hareket etme ve en uygun gösterimi kullanma yeteneği. Başka bir ifadeyle, sayı hissini; öğrencinin bir cevabın uygunluğunu ölçebilme, bir problemi anlamlı ve yeterli bir şekilde çözüme yeteneği ve kavramsal sayı dünyasıyla içgörü kazanması anlamına geldiği söylenebilir (Singh, 2009).

Sayıların büyüklüklerini anlayabilen, sayıların eş değer büyüklüklerini ifade edebilen, tahmin ve zihinden işlem yapma becerisini etkin kullanabilen, işlemlerin sayılar üzerindeki etkisini fark edebilen ve yorumlayabilen, referans noktası geliştirerek çözüme ulaşmayı başaran, bir başka ifadeyle sayı hissine sahip öğrencilerin matematik başarısının olumlu yönde etkilendiğini gösteren çalışmalara literatürde sıkça rastlanmaktadır (Aunio vd., 2006; Harç, 2010; İymen, 2012; Kayhan-Altay, 2010; Olkun, 2012; Suh, Johnston, Jamieson ve Mills, 2008; Şengül ve Gülbağcı, 2013; Yang, 2003 ve 2005; Yapıcı, 2013). Sayı hissi performansı yüksek olan öğrenciler, sayı hissi gelişmemiş öğrencilere göre daha yüksek matematik başarısı elde etmektedir. Bu sebeple öğrencilerin matematik performansının yükseltilmesi için sayı hissini geliştirilmesine yönelik etkinlikler yapılması önem arz etmektedir.

Başarıyı, bilişsel faktörlerin yanında duyuşsal faktörlerin de etkilediği araştırma sonuçları ile (Kesici ve Aşılıoğlu, 2017; Kurşun ve Çobanoğlu-Aktan, 2016) ortaya konulmuş bir gerçektir. Bireyin matematik başarısını

olumsuz etkileyen önemli bir duyuşsal faktör, matematik kaygısıdır (Hembree, 1990). Matematik kaygısı, okul veya günlük yaşamda karşılaşılan matematiksel problemleri çözerken ve sayılarla uğraşma durumlarında yaşanan kaygı ve gerginlik duygusu olarak tanımlanmıştır (Yüksel-Şahin, 2000). Ma (1999)'ya göre matematik kaygısı, genel bir endişe hali veya sınav girerken yaşanan kaygıdan farklıdır. Matematik kaygısı, matematikle karşılaşıldığında yaşanan tüm durumlara özgüdür ve her türlü matematik içeren durumlardan ciddi bir şekilde kaçınılması sonucu, gerçek anlamda zeki ve yetenekli kişilerin bile matematiksel uygulamaları içeren kariyer planlaması yapmasına engel olmaktadır. Böylelikle bireyin hayatındaki tüm önemli kararları etkisi altına alarak olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. O halde bireyin matematik kaygısını azaltmak veya ortadan kaldırmak için yapılacak çalışmaların ve olumsuz etki edenlere karşı alınacak önlemlerin, bireyin matematik performansına önemli ölçüde katkıda bulunacağı düşünülebilir.

Literatür incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sayı hissi performanslarının belirlenmesi (Harç, 2010; Kartal, 2016; Kayhan-Altay, 2010; Şahin, 2018; Şengül ve Gülbağcı, 2012, 2013; Yapıcı, 2013) ve matematik kaygılarının incelenmesine yönelik çalışmalara (Aydın-Yenihayat, 2007; Baban, 2018; Bozkurt, 2012; Tan, 2015) rastlanmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmı sayı hissi ve matematik kaygısı değişkenlerinin matematik başarısına etkisi üzerine yoğunlaşmış; sayı hissini matematik başarısına etkisi üzerine yapılan çalışmalarda, sayı hissi performansı yüksek bireylerin matematik başarılarının daha yüksek olduğu belirlenirken (Harç, 2010; Kayhan-Altay, 2010; Şengül ve Gülbağcı, 2012; Yang, 2003); matematik kaygısının matematik başarısına etkilerinin incelendiği çalışmalarda, matematik kaygısı yüksek bireylerin matematik başarılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir (Betz, 1978; Engelhard, 1990; İlhan ve Öner-Sünkür, 2013; Mutlu, Söylemez ve Yasul, 2017; Sapma, 2013; Shore, 2005). Bu durum bireyin matematik performansını etkileyen sayı hissi ve matematik kaygısı arasında ilişki olabileceğini düşündürmektedir. Literatürde ortaokul öğrencilerinin sayı hissi performansları ve matematik kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, çalışmanın literatürdeki bu boşluğu doldurma konusunda matematik eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı; yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı hissi, sayı hissi bileşenleri performansları ve matematik kaygı düzeylerini belirleyerek sayı hissi ile matematik kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

- 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi bileşenlerinde gösterdiği performanslar ne düzeydedir?
- 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ve sayı hissi bileşenlerindeki performansları sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ve sayı hissi bileşenlerindeki performansları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı düzeyleri sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi, sayı hissi bileşenleri ile matematik kaygısı arasında ilişki var mıdır?
- 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi bileşenleri performansları matematik kaygısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir (Seltiz vd., 1959; akt. Karasar, 2011: 76). Bu koşulların düzenlenmesinde kullanılan yaklaşımlardan biri tarama modelidir. Bu model, geçmişte var olmuş veya halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Tarama modellerinden birisi olan ilişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2011). Bu çalışmada da sayı hissi ve bileşenleri ile matematik kaygısı arasındaki ilişki ve yordayıcı ilişkiler incelendiğinden araştırmanın modeli, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin orta bölgesindeki bir ilin merkez ilçesinde bulunan üç ortaokulda öğrenim gören 416 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
7.Sınıf	110	94	204
8.sınıf	117	95	212
Toplam	227	189	416

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun 204'ü 7.sınıf, 212'si 8.sınıf olmak üzere 416 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların 227'si kız, 189'u erkek öğrencidir.

Araştırmanın çalışma grubu, kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Kolayda örnekleme çoğu zaman tesadüfi örnekleme zor olduğu veya hedef kitleye ulaşmada zorluklar olduğu durumlarda uygulanır. Kolayda örnekleme, hızlı ve ekonomik yoldan veri elde etmenin en kestirme yoludur. Bundan dolayı olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerine nazaran kullanımı hızla artmaktadır. Kolayda örneklemede birimlerin seçimi araştırmacıya bırakılmıştır (Nakip, 2013; akt. Karagöz, 2017).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri iki farklı veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Bunlar "Sayı Duygusu Testi" ve "İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği" dir.

Sayı hissi performansını belirlemek amacıyla Harç (2010) tarafından geliştirilen 16 maddelik Sayı Duygusu Testi kullanılmıştır. Bu testte sayı hissi bileşenlerine uygun olarak hazırlanmış maddeler bulunmaktadır. Testte; sayıların anlam ve büyüklüğü (SAB), sayıların eşdeğer gösterimini anlama (EG), işlemlerin anlam ve etkileri (İAE), eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama (EİK), esnek hesaplama (ESH) ve ölçüm referansları (ÖR) olmak üzere altı alt boyut bulunmaktadır.

Öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin belirlenmesi için Şentürk (2010) tarafından geliştirilen, 22 maddeden oluşan, 5'li likert tipi, "İlköğre-

tim Öğrencilerine Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek "tutulmlara yönelik kaygılar", "özgüven eksikliğinden kaynaklanan matematik kaygısı", "alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanan kaygılar", "öğrenme kaygıları" ve "sınav kaygısı" olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bütünü ve beş ayrı alt boyutuna ilişkin, Şentürk (2010) tarafından ve bu çalışmadan elde edilen cronbach alpha güvenirlik katsayıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İÖYMKÖ'ye Ait Güvenirlik Katsayıları

	Şentürk (2010) tarafından elde edilen güvenirlik katsayısı	Bu çalışmada elde edilen güvenirlik katsayısı
Ölçeğin bütünü	0.931	0.939
"tutulmlara yönelik kaygılar" alt boyutu	0.844	0.813
"özgüven eksikliğinden kaynaklanan matematik kaygısı" alt boyutu	0.862	0.861
"alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanan kaygılar" alt boyutu	0.819	0.756
"öğrenme kaygıları" alt boyutu	0.846	0.838
"sınav kaygısı" alt boyutu	0.796	0.839

Tabloda verilen katsayılar incelendiğinde ölçeğin gerek bütününe gerekse alt boyutlarının iç tutarlılığının yüksek olduğu ve dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Veri Analizi

İlköğretim öğrencilerine yönelik matematik kaygı ölçeği 5 dereceli likert tipi bir ölçek olup, "her zaman kaygılanırım" için 5, "sık sık kaygılanırım" için 4, "bazen kaygılanırım" için 3, "çok az kaygılanırım" için 2 ve "hiçbir zaman kaygılanmam" için 1 şeklinde kodlanmıştır.

Diğer taraftan, sayı duygusu testine verilen cevaplar, sayı hissi stratejileri kullanarak doğru cevaba ulaşanlar için 1 puan; işlem ve kurallı çözümler, bireysel genellemeler kullanılan cevaplar, açıklamasız cevaplar ve yanlış cevaplar için 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Her bir öğrencinin sayı hissi bileşenlerinden aldığı puanlar kullanılarak sayı hissi puanları hesaplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi için SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Gruba ait puanlar için normallik testi yapılmış, daha sonra elde edilen verilere uygun veri analiz teknikleri belirlenerek alt problemlere cevap aranmıştır.

tır. Sayı hissi performanslarının belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ve sayı hissi bileşenlerindeki performansları ile matematik kaygı düzeylerinin sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “bağımsız örneklem için t-testi” kullanılmış; yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda farklılık gösteren değişkenler için etki büyüklüğü değeri “Cohen’s d hesaplama tekniği” ile hesaplanmıştır. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin sayı hissi, sayı hissi bileşenleri ve matematik kaygısı ile matematik kaygısı alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplama tekniği” kullanılmıştır. Ayrıca, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi bileşenlerindeki performanslarının matematik kaygısının yordayıcısı olup olmadığının tespiti için gerekli varsayımlar test edildikten sonra, “sayıların anlam ve büyüklüğünü anlama”, “sayıların eşdeğer gösterimini anlama”, “işlemlerin anlam ve etkilerini anlama”, “eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama”, “esnek hesaplama” ve “ölçüm referansları” bileşenleri, yordayıcı değişkenler olarak belirlenerek “çoklu regresyon analizi” gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin sayı hissi bileşenlerinde gösterdiği performanslar ne düzeydedir?” şeklinde olup, bu probleme cevap bulabilmek amacı ile aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerden faydalanılmış ve ilgili değerler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Sayı Hissi Bileşenleri Açısından Ortalama Sayı Hissi Puanları

Sayı Hissi ve Bileşenleri	Sayı Hissi Puan Ortalamaları (\bar{x})	Sayı Hissi Puan Standart Sapmaları (ss)
SH	4.75	2.85
SAB	0.73	0.93
EG	1.19	0.77
İAE	0.32	0.51
EİK	0.42	0.66
ESH	0.81	0.75
ÖR	1.28	0.90

Sayı hissi bileşenleri puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın 1.28 ile "ölçüm referansları (ÖR)" bileşenine, en düşük ortalamanın ise 0.32 ile "işlemlerin anlam ve etkilerini anlama (İAE)" bileşenine ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sayı hissi toplam puanlarına ait genel ortalamaya ise 4.75 olarak hesaplanmıştır. Sayı duygusu testinden alınabilecek minimum puanın 0 ve maksimum puanın 16 olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin sayı hissi ve sayı hissi bileşenlerinde gösterdiği performansların düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "7. ve 8. sınıf öğrencilerin sayı hissi ve sayı hissi bileşenlerindeki performansları sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde olup bu probleme cevap bulabilmek için bağımsız örneklem için t-testi kullanılmış, analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Değişkenine Göre Sayı Hissi ve Sayı Hissi Bileşenlerindeki Performansların Karşılaştırılması

	7.sınıf (n=204)		8.sınıf (n=212)		t	p	d
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
SH	4.186	2.748	5.297	2.837	-4.054	.000*	0,40
SAB	0.726	0.927	0.741	0.926	-0.166	.868	-
EG	1.053	0.770	1.311	0.746	-3.462	.001*	0.34
İAE	0.245	0.442	0.401	0.563	-3.145	.002*	0.31
EİK	0.368	0.633	0.462	0.684	-1.465	.144	-
ESH	0.515	0.705	1.100	0.678	-8.612	.000*	0.85
ÖR	1.279	0.896	1.283	0.900	-0.041	.967	-

*p< .05

Tablo değerleri incelendiğinde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi performanslarının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{414}=-4.054$; $p<.05$). Grup ortalamaları dikkate alındığında 8.sınıf öğrencilerinin sayı hissi performanslarının ($\bar{x} =5.297$), 7.sınıf öğrencilerinin sayı hissi performanslarından ($\bar{x} =4.186$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu, bir başka ifade ile ortalamalar arası farkın sekizinci sınıflar lehine olduğu söylenebilir. Bu durum sınıf düzeyi arttıkça sayı hissi performanslarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Sayı hissi bileşenleri açısından bakıldığında; 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencileri arasında sayıların eşdeğer gösterimlerini anlama ($t_{414}=-3.462$; $p<.05$), işlemler-

rin anlamını ve etkilerini anlama ($t_{414}=-3.145$; $p<.05$) ve esnek hesaplama ($t_{414}=8.612$; $p<.05$) bileşenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Grup ortalamaları dikkate alındığında sayıların eşdeğer gösterimlerini anlama (EG), işlemlerin anlamını ve etkilerini anlama (İAE) ve esnek hesaplama (ESH) sayı hissi bileşenlerinde 7. ve 8.sınıf öğrencileri arasında 8.sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan sayıların anlam ve büyüklüğünü anlama (SAB), eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama (EİK), ölçüm referansları (ÖR) sayı hissi bileşenleri açısından 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Farkın tespit edildiği bileşenler için farkların derecesini belirlemek amacı ile etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Buna göre genel anlamda sayı hissi bileşenleri için etki büyüklüğü değeri 0.40; sayı hissi bileşenleri bazında, eşdeğer gösterim bileşeni için 0.34; işlemlerin anlam ve etkilerini anlama bileşeni için 0.31; esnek hesaplama bileşeni için 0.85'tir. Cohen (1988) etki büyüklüğü değerlerini, yorumlamada kolaylık sağlamak amacıyla sınıflandırmıştır. Bu sınıflamaya göre $d\leq 0.2$ değerleri düşük, $0.2 < d < 0.8$ değerleri orta, $d\geq 0.8$ değerleri yüksek etki büyüklüğünü ortaya koymaktadır (Akt. Aydın, 2005). Bu kriter baz alındığında sınıf seviyesinin, öğrencilerin sayı hissi ve "eşdeğer gösterim", "işlemlerin anlam ve etkilerini anlama" bileşenlerindeki performansları üzerinde orta düzeyde ($0.2 < d < 0.8$); "esnek hesaplama" bileşeni üzerinde ise yüksek düzeyde ($d\geq 0.8$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "7. ve 8. sınıf öğrencilerin sayı hissi ve sayı hissi bileşenlerindeki performanslarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde olup bu probleme cevap bulabilmek için bağımsız örneklem için t-testi kullanılmış, analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Sayı Hissi ve Sayı Hissi Bileşenlerindeki Performansların Karşılaştırılması

	Kız (n=227)		Erkek (n=189)		t	p	d
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
SH	4,383	2.619	5.196	3.044	-2.887	.004*	0.29
SAB	0.661	0.880	0.820	0.973	-1.753	.080	-
EG	1.132	0.770	1.249	0.763	-1.543	.123	-
İAE	0.282	0.470	0.376	0.557	-1.833	.068	-
EİK	0.335	0.582	0.513	0.734	-2.708	.007*	0.27
ESH	0.714	0.693	0.931	0.799	-2.974	.003*	0.29
ÖR	1.260	0.916	1.307	0.876	-0.531	.596	-

*p< .05

Tablo değerleri incelendiğinde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi performanslarının, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{414}=-2.887$; $p<.05$). Grup ortalamaları dikkate alındığında erkek öğrencilerin sayı hissi performanslarının ($\bar{x} =5.196$) kız öğrencilerin sayı hissi performanslarından ($\bar{x} =4.383$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu, bir başka ifade ile ortalamalar arası farkın erkekler lehine olduğu söylenebilir. Bu durum erkek öğrencilerin sayı hissi performanslarının kızlardan daha iyi düzeyde olduğunun bir göstergesidir.

Sayı hissi bileşenleri açısından ortalamalar karşılaştırıldığında “eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama” ($t_{414}=-2.708$; $p<.05$) ve “esnek hesaplama” ($t_{414}=-2.974$; $p<.05$) bileşenlerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu; farkın her iki bileşen için de erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bu durum erkek öğrencilerin bu bileşenlerde gösterdiği performansların kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu; bir başka ifade ile “eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama” ve “esnek hesaplama” sayı hislerinin kız öğrencilere göre daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan sayıların anlamı ve büyüklüğünü anlama (SAB), sayıların eşdeğer gösterimlerini anlama (EG), işlemlerin anlamını ve etkilerini anlama (İAE) ve ölçüm referansları (ÖR) sayı hissi bileşenleri açısından kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Farkın olduğu durumda, derecesini belirlemek amacı ile etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Buna göre genel anlamda sayı hissi için etki büyüklüğü değeri 0.29; sayı hissi bileşenleri bazında; eşdeğer ifadeleri kullan-

ma ve anlama bileşeni için 0.27; esnek hesaplama bileşeni için 0.29'dur. Bu etki büyüklüğü değerleri, Aydın (2005)'in Cohen (1988)'den aktardığı kriterler baz alınarak yorumlandığında; cinsiyetin, öğrencilerin sayı hissi ve “eşdeğer ifadeleri kullanma”, “esnek hesaplama” bileşenlerindeki performansları üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($0.2 < d < 0.8$).

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı düzeyleri sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde olup, bu probleme cevap bulabilmek için bağımsız örneklem için t-testi kullanılmış, analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Değişkenine Göre Matematik Kaygısı ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	7.sınıf (n=204)		8.sınıf (n=212)		t	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss		
MK	52.265	19.519	49.991	19.067	1.202	.230
Tutum	7.255	3.724	6.693	3.407	1.606	.109
Özg.Eks.	11.544	5.536	10.793	5.280	1.417	.157
Alanbilg.	7.593	3.567	7.476	3.501	0.337	.736
ÖğrK.	12.171	4.676	11.514	4.462	1.467	.143
SınavK.	13.701	5.841	13.514	5.969	0.323	.747

Bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına incelendiğinde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin genel anlamda matematik kaygı düzeyleri ile alt boyutlar olan “tutulmaya yönelik kaygı”, “özgüven eksikliğinden kaynaklanan kaygı”, “alan bilgisinden kaynaklanan kaygı”, “öğrenme kaygısı”, “sınav kaygısı” alt boyutlarında istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum sınıf değişkeninin matematik kaygısı için etkili bir değişken olmadığına işaret etmektedir.

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “7.ve 8.sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde olup bu probleme cevap bulabilmek için bağımsız örneklem için t-testi kullanılmış, analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Matematik Kaygısı ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Kız (n=227)		Erkek (n=189)		t	p	d
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
MK	53.181	19.569	48.614	18.720	2.417	.016*	0.24
Tutum	7.097	3.555	6.815	3.597	0.802	.423	-
Özg.Eks.	11.511	5.489	10.741	5.306	1.447	.149	-
Alanbilg.	7.934	3.597	7.053	3.395	2.551	.011*	0.25
ÖğrK.	12.352	4.682	11.217	4.375	2.537	.012*	0.25
SınavK.	14.286	5.788	12.788	5.945	2.596	.010*	0.26

*p<.05

Tablo değerleri incelendiğinde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{414}=2.417$; $p<.05$). Grup ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin ($\bar{x} =53.181$) erkek öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinden ($\bar{x} =48.614$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yoğun matematik kaygısı yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Alt boyutlar açısından bakıldığında; “alan bilgisinden kaynaklanan kaygı” ($t_{414}=2.551$; $p<.05$), “öğrenme kaygısı” ($t_{414}=2.537$; $p<.05$) ve “sınav kaygısı” ($t_{414}=2.596$; $p<.05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Grup ortalamalarına incelendiğinde, “alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanan kaygı”, “öğrenme kaygısı” ve “sınav kaygısı” alt boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yoğun kaygı yaşadığı söylenebilir. Diğer taraftan “tutulmlara yönelik kaygı” ve “özgüven eksikliğinden kaynaklanan kaygı” alt boyutlarında ise kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Farkın tespit edildiği bileşenler için farkların derecesini belirlemek amacı ile etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Buna göre genel anlamda matematik kaygısı için etki büyüklüğü değeri 0.24; matematik kaygısı alt boyutları bazında “alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanan kaygı” alt boyutu için 0.25; “öğrenme kaygısı” alt boyutu için 0.25; “sınav kaygısı” alt boyutu için 0.26’dır. Elde edilen etki büyüklüğü değerleri, Aydın (2005)’in Cohen (1988)’den aktardığı kriter baz alınarak yorumlandığında; cinsiyetin, öğrencilerin matematik kaygısı ve “alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanan kaygı”, “öğrenme kaygısı” ve “sınav kaygısı” alt boyutları üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. ($0.2<d<0.8$).

Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin sayı hissi, sayı hissi bileşenleri ile matematik kaygısı arasında ilişki var mıdır?” şeklinde olup bu probleme cevap bulabilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplama tekniği kullanılmış; analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sayı Hissi ve Matematik Kaygısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri

	SAB	EG	İAE	EİK	ESH	ÖR	SH	Tu- tum	Özg. Eks.	Alan Bilg.	ÖğrK.	SınavK.	MK
SAB	1												
EG	.327**	1											
İAE	.198**	.275**	1										
EİK	.202**	.285**	.340**	1									
ESH	.261**	.320**	.359**	.338**	1								
ÖR	.265**	.316**	.210**	.229**	.197**	1							
SH	.648**	.676**	.559**	.597**	.640**	.630**	1						
Tu- tum	-.175**	-.245**	-.129**	-.223**	-.199**	-.218**	-.319**	1					
Özg. Eks.	-.206**	-.295**	-.138**	-.228**	-.178**	-.231**	-.344**	.659**	1				
Alan Bilg.	-.152**	-.157**	-.197**	-.226**	-.119*	-.125*	-.250**	.646**	.555**	1			
ÖğrK	-.091	-.157**	-.148**	-.210**	-.147**	-.117*	-.223**	.537**	.637**	.538**	1		
Si- navK	-.238**	-.263**	-.166**	-.299**	-.149**	-.160**	-.338**	.626**	.715**	.596**	.664**	1	
MK	-.212**	-.274**	-.184**	-.288**	-.189**	-.205**	-.357**	.807**	.873**	.768**	.817**	.889**	1

*p< .05 **p< .01

Tablo incelendiğinde, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi performansları ile matematik kaygı düzeyleri arasında toplam puanlar bazında orta düzeyde, ters yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir ($r = -.357$ ve $p < .01$).

Diğer taraftan sayı hissi bileşenleri ile matematik kaygısı alt boyutlarının kendi içinde pozitif yönde; sayı hissi bileşenleri ve matematik kaygısı alt boyutlarının kendi aralarında birbirleri ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Sayı hissi toplam puanları ile matematik kaygısı alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise en yüksek ilişkinin “özgüven eksikliğinden kaynaklanan kaygı” alt boyutuyla ($r = -.344$ ve $p < .01$); en düşük ilişkinin ise “öğrenme kaygıları” alt boyutuyla ($r = -.223$ ve $p < .01$) olduğu görülmektedir. Matematik kaygısı toplam puanları ile sayı hissi bileşenleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise en yüksek ilişkinin “eşdeğer ifadeleri kullanma ve

anlama (EİK) bileşeni ile ($r = -.288$ ve $p < .01$) en düşük ilişkinin ise "işlemlerin anlam ve etkilerini anlama (İAE)" bileşeni ile ($r = -.184$ ve $p < .01$) olduğu görülmektedir.

"Sayıların anlamı ve büyüklüğünü anlama (SAB)" bileşeni ile matematik kaygısı alt boyutlarından "öğrenme kaygıları" arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmezken diğer sayı hissi bileşenleri ile matematik kaygısı alt boyutları arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde anlamlı ilişki görülmektedir. Sayı hissi bileşenleri ve alt boyutlar arasında en yüksek ilişkinin "eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama (EİK)" bileşeni ile "sınav kaygısı" alt boyutu arasında ($r = -.299$ ve $p < .01$); en zayıf ilişkinin ise "ölçüm referansları" bileşeni ile "öğrenme kaygıları" alt boyutu arasında ($r = -.117$ ve $p < .05$) olduğu görülmektedir.

Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi "7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin sayı hissi bileşenleri performansları matematik kaygısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" şeklinde olup bu probleme cevap bulabilmek için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Matematik Kaygısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	F	
Sayı Hissi Bileşenleri	0.376	0.129	11.256*	
Değişken	Std. Edilmemiş Beta	Std. Hata	Std. Beta	t
SAB	-1.905	1.044	-0.091	-1.825
EG	-3.724	1.315	-0.148	-2.832*
İAE	-1.343	1.934	-0.036	-0.694
EİK	-5.512	1.498	-0.189	-3.679*
ESH	-0.661	1.344	-0.026	-0.492
ÖR	-1.675	1.070	-0.078	-1.566

* $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde "sayıların eşdeğer gösterimini anlama (EG)" ve "eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama (EİK)" sayı hissi bileşenlerinin matematik kaygısının anlamlı ($F = 11.256$ ve $p < .05$) yordayıcıları ($R = 0.376$, $R^2 = 0.129$) olduğu görülmektedir. Sayı hissi bileşenleri, matematik kaygısına ait toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır. Ayrıca standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenler olan "sayıların eşdeğer

gösterimini anlama" bileşeni ve "eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama" bileşenlerinin matematik kaygısı üzerinde görelî önem sırası, "eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama" ($\beta=-0.189$) ve "sayıların eşdeğer gösterimini anlama" ($\beta=-0.148$) şeklindedir. Bu durum "eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama" bileşeninin "sayıların eşdeğer gösterimini anlama" bileşenine göre matematik kaygısını daha yüksek düzeyde açıkladığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Sayı Duygusu Testinden aldıkları sayı hissi puan ortalamalarının düşük olduğu belirlenmiştir. Kurallı işlemlerle çözüme ulaşmaya çalışmaları ve farklı çözüm yolları kullanmaya gerek duymamalarından dolayı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı hissi stratejilerini kullanmada yetersiz olduklarını söylemek mümkündür. Bu durum, sayı hissi üzerine yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Er ve Dinç-Artut, 2017; Harç, 2010; Işık ve Kar, 2011; Kayhan-Altay, 2010; Reys vd., 1999; Şengül ve Gülbağcı, 2013; Yang ve Li, 2008). Öğrencilerin çözüm yolu olarak sayı hissi stratejilerinden kural temelli çözümleri tercih etmeleri; öğrenme ortamında sürekli kurallı yöntemlerle karşılaşmaları, alternatif yollar hakkında fikir sahibi olmamalarından kaynaklanmış olabilir. Sayı hissi stratejilerine öncelik verilerek yapılacak bir matematik eğitimi, öğrencilerin matematiği kurallar dizisi olarak görmelelerinin önüne geçerek farklı çözüm stratejileri geliştirmelerine olanak sağlayabilir. Yang ve Hsu (2009) çalışması bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Sayısal etkinlikleri, matematik müfredatına keşif, tartışma, düşünme ve akıl yürütmeyi teşvik edecek yollarla yerleştirmenin matematik öğretiminde verimliliği arttıracaktır; sayı hissini, iyi tasarlanmış sayı hissi etkinlikleri, etkili öğretim ve iyi bir öğrenme ortamı ile geliştirileceği belirtilmektedir. Ancak öğretmen adayları ve öğretmenlerin sayı hissini belirlenmesine yönelik yapılan araştırmalar, eğitim öğretim ortamının hazırlayıcılarının da sayı hissi performanslarının düşük olduğunu göstermektedir (Gülbağcı-Dede, 2015; Şengül, 2013; Şengül ve Gülbağcı-Dede, 2014; Yaman, 2015). Bu durumun, sayı hissi hususunda öğretmen eğitiminin önemini vurguladığı söylenebilir.

Sayı hissi bileşenleri bakımından performanslara ilişkin bulgular, en yüksek performans sergilenen sayı hissi bileşeninin, “ölçüm referansları” olduğunu; en düşük performans sergilenen sayı hissi bileşeninin ise, “işlemlerin anlam ve etkilerini anlama” olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin bir ölçüt kullanarak sonucu yorumlamada başarılı oldukları fakat işlemlerin sayılar üzerindeki etkilerini anlama ve yorumlama konusunda yetersiz kaldıkları şeklinde açıklanabilir. Sayı duygusu testindeki “ölçüm referansları” bileşenine ait soruların tümü şekil içermektedir. Öğrencilerin, görsellik içeren soruları daha rahat yorumlamalarından dolayı “ölçüm referansları” bileşeninde daha başarılı olduğu düşünülebilir. Harç (2010) çalışmasında da sayı hissi kullanılarak doğru cevaba ulaşma oranı en yüksek olan bileşen “ölçüm referansları” bileşeni olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin “işlemlerin anlam ve etkilerini anlama” bileşeninde daha başarısız olmaları ise hesap yaparak işlem sonucunu bulma odaklı olmalarına ve işlemi yapmadan önce sonuç hakkında yorum yapmaya gerek duymamalarına ve sayı öğretiminde sayıları oluşturan parça-bütün ilişkilerinin yeterli düzeyde kavratılmadığına dayandırılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sayı hissi performanslarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın 8.sınıflar lehine olduğu; ayrıca sınıf seviyesinin öğrencilerin sayı hissi performansları üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıflar bazında elde edilen bu sonuç sınıf seviyesi arttıkça sayı hissi performansının arttığına işaret etmektedir. Cansız-Aktaş, Tuğrul-Özdemir ve Yavuz-Mumcu (2017), Şahin (2018), Şengül ve Gülbağcı (2013), Takır (2016) ve Tunali (2018), çalışmalarında araştırmamızdan elde edilen sonuçlara benzer sonuçlar elde etmişlerdir. İlerleyen yaş ile birlikte matematik alanındaki yaşantının artması ve soyut düşünmenin gelişmesinden kaynaklı olarak sayı hissi performansının artış gösterdiği düşünülebilir. Kayhan-Altay (2010) ise 6-8. sınıflar üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında araştırmamızdan elde edilen bulguların aksine, sınıf seviyesi yükseldikçe sayı hissi puanlarının düştüğünü tespit etmiş ve bu durumu erken yaşlarda geliştirilen sayı hissini yerini ilerleyen zamanlarda yüzeysel ve ezberci düşünmenin alması ile açıklamıştır. Literatürde sayı hissi ile sınıf arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı araştırmalara da rastlanmaktadır (Aunio vd., 2006; Singh, 2009).

Öğrencilerin sayı hissi bileşenlerindeki performanslarının sınıf değişkenine göre yalnızca “sayıların eşdeğer gösterimi”, “işlemlerin anlam ve etki-

lerini anlama" ve "esnek hesaplama" bileşenlerinde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bileşenlerde sekizinci sınıfların gösterdiği performans, yedinci sınıflarından yüksek bulunmuştur. 8.sınıf öğrencileri liselere geçiş sınavına (LGS) hazırlanmaktadır. Bu sınavda öğrencilerden matematiksel akıl yürütme, yorumlama ve üst düzey düşünme becerisini ölçen soruların cevabını belli bir sürede seçenekler arasından seçmesi beklenmektedir. Bu sebeple öğrenciler kendilerini doğru cevaba yönlendirecek pratik çözüm yolları, tahmin stratejileri, farklı gösterim biçimleri ve işlemlerin sonuçlarının büyüklüğünü düşünerek seçenekleri eleme yöntemleri geliştirmektedir. Dolayısıyla 8.sınıfların bu becerilere yönelik deneyimleri 7.sınıflara göre daha fazladır. Bu durum 8.sınıfların "eşdeğer gösterim", "işlemlerin anlam ve etkilerini anlama" ve "esnek hesaplama" bileşenlerindeki performanslarında etkili olmuş olabilir. Ayrıca araştırmamızda sınıf seviyesinin farklılaşan sayı hissi bileşenleri üzerinde etki büyüklüğü belirlenerek sınıf seviyesinin, "eşdeğer gösterim" ve "işlemlerin anlam ve etkilerini anlama" bileşenleri üzerinde orta düzeyde; "esnek hesaplama" bileşeni üzerinde ise yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğrencilerin sayı hissi performanslarında cinsiyet değişkenine göre farklılık görülmüş ve cinsiyetin sayı hissi performansları üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu; erkek öğrencilerin sayı hissi performanslarının kızlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, kız öğrencilerin kurallara bağlı ayrıntılı çözüm yapmaya, erkek öğrencilerin ise daha pratik yollara başvurmaya yatkınlıklarından kaynaklanmış olabilir. Bu sonuç literatürdeki pek çok araştırma sonucundan farklılık göstermektedir. Literatürde sıklıkla sayı hissi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aunio vd., 2006; Harç, 2010; Kayhan-Altay, 2010; Şahin, 2018; Şengül ve Gülbağcı, 2012; Takır, 2016). Diğer taraftan Cansız-Aktaş vd. (2017) ise kızların erkeklere göre daha yüksek sayı hissi performansı gösterdiğini tespit etmiştir. Yarar, Es ve Gürefe (2018), erkeklerin sayı hissi puanlarının kızlara göre yüksek olduğunu fakat bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmiştir. Çalışmamızdan elde edilen bulgular, Yapıcı (2013) çalışmasındaki bulgularla ve kısmen de olsa Singh (2009) çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Singh (2009) yalnızca ortaöğretim birinci sınıf öğrencileri arasında erkek öğrencilerin sayı hislerinin kız öğrencilerden yüksek olduğunu tespit etmiş, diğer sınıflarda anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Öğrencilerin sayı hissi bileşenle-

rindeki performanslarının, cinsiyet değişkenine göre “işlemlerin anlam ve etkilerini anlama” ve “esnek hesaplama” bileşenlerinde anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu ve cinsiyetin, öğrencilerin bu bileşenlerdeki performansları üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bileşenleri kullanmada erkekler, kızlara göre daha iyi performans sergilemektedir. Bu durumun; örneklemin seçildiği gruba ilişkin yerel ve kültürel faktörlerin etkisiyle erkeklerin günlük yaşamda bakkal, market gibi ortamlarda daha fazla bulunmalarından dolayı matematiksel bilgilerini daha fazla uygulama imkânı bularak işlemlerin etkilerini yorumlama ve pratik hesap yapma stratejilerinin gelişmiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin matematik kaygısı ve alt boyutlarındaki düzeylerinde sınıflara göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeylerinin yakın olmasından kaynaklanmış olabilir. Şöyle ki duyuşsal özelliklerdeki değişimlerin bireyde kendini göstermesinin bazen çok uzun zaman alabileceği, kısa sürede değişiminin zor olduğu ifade edilmektedir (Balaban-Salı, 2006; akt. Gömleksiz ve Kan, 2012). Literatürde sınıfın matematik kaygısı üzerinde etkisi olmadığını belirten çalışmalara rastlanmaktadır (Dede ve Dursun, 2008; Hembree, 1990; Yüksel-Şahin, 2008). Tan (2015) çalışması, yedinci ve sekizinci sınıflar arasında matematik kaygısı açısından farklılık bulunmaması sebebiyle araştırma sonuçlarımızla benzeşmektedir. Araştırma sonuçlarının aksine matematik kaygısında sınıf düzeyine göre farklılıklar olduğunu belirten çalışmalara da rastlanmaktadır (Aydın, Delice, Dilmaç ve Ertekin, 2009; Baban, 2018; Dursun ve Bindak, 2011; İlhan ve Öner-Sünkür, 2013).

Öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinde kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiş ve cinsiyetin, matematik kaygısı üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Literatürdeki pek çok çalışmada olduğu gibi kız öğrencilerin kaygı düzeyinin erkek öğrencilerinkinden yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Betz (1978), Baloğlu (2004), Devine, Fawcett, Szücs, ve Dowker, (2012), Engelhard (1990), Erkin, Dönmez ve Özel (2006), Hembree (1990), Ma ve Xu (2004), Yüksel-Şahin (2008) çalışmaları, araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Toplumsal yapı içerisinde oluşan cinsiyet rollerindeki farklılıklar neticesinde, kızlardan aile olma, sosyal ilişkiler ve duygusal durumlara daha fazla önem

vermeleri beklenirken, erkeklerden davranış ve duygularında daha sert yapılı olmalarının beklenmesi; kızların ev işleri ve sanatsal faaliyetlere yönlendirilirken erkeklerin daha mekanik faaliyetlere yönlendirilmesi; kızların erkeklere göre daha duyarlı yapıda olmaları; kızlara dikte edilen “zor işleri kızlar yapamaz” dayatmaları bu durumu ortaya çıkarmış olabilir (Ersoy, 2009). Şentürk (2010), çalışmasında bu durumu aksine erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek matematik kaygısı yaşadığını tespit etmiştir. Kanbir (2009), ABD ve Türkiye’de matematik kaygısı üzerine yaptığı çalışmasında, ABD’li öğrenciler arasında matematik kaygısında cinsiyete göre farklılık görülmezken, hem ABD’de yaşayan hem de Türkiye’de yaşayan Türk öğrencilerde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek matematik kaygısına sahip olduğunu tespit etmiştir. Literatürde cinsiyetin matematik kaygısını etkilemediğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Aydın ve Keskin, 2017; Dede ve Dursun, 2008; Sapma, 2013).

Cinsiyet değişkenine göre matematik kaygısı alt boyutlarında “alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanan kaygı”, “öğrenme kaygısı” ve “sınav kaygısı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ayrıca cinsiyetin, bu alt boyutlar üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyutlarda kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek kaygı yaşadığı tespit edilmiştir. Dolayısı ile kızların matematik kaygısı yaşamasının bu değişkenlerden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Buradan hareketle matematik ile ilgili kurallar, formüller, şemalar ve grafikler gördüklerinde; bir problemi çözemediklerinde ve yorumlayamadıklarında, öğretilen bir konuyu anlayamadıklarında ve öğrendiklerini hatırlayamadıklarında; sınav öncesinde ve sınav sırasında matematik sorularını çözerken, sınav sonucu hakkında yorum yapıldığında, kızların erkeklere göre daha fazla kaygılandığı düşünülebilir. “Özgüven eksikliğinden kaynaklanan kaygı” ve “tutumlara yönelik kaygı” boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Özgüven eksikliği ve matematiğe yönelik tutumlardan kaynaklanan kaygının kız ve erkeklerde benzer olduğu söylenebilir. Sonuçlar yalnızca “özgüven eksikliğinden kaynaklanan kaygı” alt boyutu açısından Şentürk (2010) çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı hissi ve matematik kaygısı arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin sayı hissi performansı arttıkça matematik kaygı düzeylerinin azalacağına işaret etmektedir. Sayı hissi toplam puanları ile matematik kaygısı

alt boyutları arasındaki en yüksek ilişkinin “özgüven eksikliğinden kaynaklanan kaygı” alt boyutuyla olduğu; en zayıf ilişkinin ise “öğrenme kaygıları” alt boyutuyla olduğu belirlenmiştir. Öğrencide sayı hissini geliştirilmesinin, özgüven eksikliğinden dolayı yaşadığı kaygı durumlarını diğer kaygı boyutlarına oranla daha fazla azaltacağı söylenebilir. Matematik kaygısı toplam puanları ile sayı hissi bileşenleri arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin sayı hissi bileşenlerindeki performanslarının artmasının matematik kaygı düzeylerini düşüreceği şeklinde yorumlanabilir. Matematik kaygısı ile sayı hissi bileşenleri arasında en yüksek ilişkinin “eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama” bileşeni ile; en zayıf ilişkinin “işlemlerin anlam ve etkilerini anlama” bileşeni ile olduğu belirlenmiştir.

Sayı hissi bileşenleri ile matematik kaygısı alt boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koyan araştırma bulgularımıza göre “sayıların anlamı ve büyüklüğünü anlama” sayı hissi bileşeni ile matematik kaygısı alt boyutlarından “öğrenme kaygısı” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmezken diğer sayı hissi bileşenleri ile matematik kaygısı alt boyutları arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. En yüksek ilişkinin “eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama” bileşeni ile “sınav kaygısı” alt boyutu arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencide eşdeğer matematiksel ifadeleri fark etme ve yeni eşdeğer ifadeler oluşturma becerisi geliştirilmesinin sınav kaygısının azalmasını sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir. En zayıf ilişkinin “ölçüm referansları” bileşeni ile “öğrenme kaygısı” alt boyutu arasında olduğu görülmektedir. Öğrencinin bir ölçütün büyüklüğünden yararlanarak başka bir nesnenin büyüklüğü hakkında yorum yapabilmesinin öğrenme kaygılarını azalttığı söylenebilir. Ölçütten yararlanarak sonuca kolaylıkla ulaşan öğrencinin matematik konularını öğrenmedeki kaygılarının azaldığı düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre “sayıların eşdeğer gösterimini anlama” ve “eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama” sayı hissi bileşenlerinin matematik kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç “sayıların eşdeğer gösterimini anlama” ve “eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama” bileşenlerinde gösterilen performansın matematik kaygısını azaltacağına işaret etmektedir. Bunun yanı sıra “eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama” bileşeninin “sayıların eşdeğer gösterimini anlama” bileşenine göre matematik kaygısını daha yüksek düzeyde açıkladığı belirlenmiştir. Bu durum,

“eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama” bileşeninin “sayıların eşdeğer gösterimini anlama” bileşenine göre daha ileri bir beceriyi ölçmesinden kaynaklanmış olabilir. Şöyle ki sayıların farklı temsil biçimlerini elde edebilen bir öğrenci, bu temsil biçimlerinin çarpma ve bölme işlemleri üzerinde yaratacağı etkiyi fark edebilmesi durumunda “eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama” bileşeninde başarılı performans sergilemektedir. Bu sebeple “eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama” bileşeninin “sayıların eşdeğer gösterimini anlama” bileşenine göre matematik kaygısını daha yüksek düzeyde açıkladığı düşünülebilir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışma sınıf düzeyi genişletilerek tekrarlanabilir.
2. Öğrencilerin sayı hissi performansları ve matematik kaygı düzeylerine yönelik nitel bir çalışma yapılarak sayı hissi performansları ve matematik kaygı düzeyleri ayrıntılı bir biçimde incelenebilir.
3. Öğrencilerde sayı hissi geliştirilmesinde, öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğrenme ortamında sayı hissi stratejilerine yer vermesi önemlidir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren üniversitelerde, matematik öğretiminde sayı hissine daha fazla yer verilmesi; matematik başarısında ve matematik kaygısı üzerindeki etkisinin anlatıldığı eğitimler verilmesi faydalı olabilir. Görevde olan okul öncesi, sınıf ve matematik öğretmenlerine verilecek hizmet içi eğitimlerle sayı hissi konusunda farkındalık kazandırılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

A Study on the Relationship Between Number Sense and Math Anxiety of 7th and 8th Grade Students

*

Yasemin Ak – Erhan Ertekin
MEB-Necmettin Erbakan Üniversitesi

The aim of this study is to examine the relationship between number sense and mathematics anxiety by determining the number sense, number sense components performances and math anxiety levels of seventh and eighth grade students. When we examine the literature, there are some studies on determining secondary school students' performance of number sense (Harç, 2010; Kartal, 2016; Kayhan-Altay, 2010; Şahin, 2018; Şengül and Gülbağcı, 2012, 2013; Yapıcı, 2013) and examining their math anxiety (Aydın-Yenihayat, 2007; Baban, 2018; Bozkurt, 2012; Tan, 2015). Some parts of these studies have focused on the effects of number sense and mathematics anxiety variables on mathematics success; in studies conducted on the effect of number sense on mathematics success, it was seen that persons with high number sense performance have higher mathematics success (Harç, 2010; Kayhan-Altay, 2010; Şengül and Gülbağcı, 2012; Yang, 2003). Apart from that in studies examining the effects of mathematics anxiety on mathematics success, it was seen that persons with high mathematics anxiety have lower mathematics success (Betz, 1978; Engelhard, 1990; İlhan and Öner-Sünkür, 2013; Mutlu, Söylemez and Yasul, 2017; Sapma, 2013; Shore, 2005). This situation makes us think about the relationship between them. There is not any study on literature about this relationship. That's why it's thought that this study will make some contribution.

Since the relationship and predictive relationships between number sense and its components and mathematics anxiety were examined in this study, the model of the research was determined as the correlational survey methods, one of the survey methods.

The research group of this study is composed of seventh and eighth grade students, who study in three secondary schools located in a central district in the central province of Turkey in 2018-2019 academic year. The research group of this study has been established by using convenience sampling.

The data of the study have been obtained by using two different data collection tools. The number sense test which has 16 items has been used and that has been developed by Harç (2010) to determine the number sense performance. In order to determine the mathematics anxiety levels of the students, the 5-point likert type 'mathematics anxiety scale for primary school students' consisting of 22 items was used by Şentürk (2010).

SPSS 23.0 package program has been used to sort out the data. In the analysis of the data, descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation, "t-test for independent samples", "Cohen's d", "Pearson Moments Correlation Coefficient" and "multiple regression analysis" have been used.

According to the findings, it was determined that the students' mean number sense score they got from the number sense test was low. The students are inadequate in using number sense strategies because they tried to reach rule-based solutions and didn't need different solutions. Students prefer rule-based solutions over number sense strategies as a solution; their constant encounters with rule-based methods in the learning environment may be due to their lack of idea about alternative ways.

According to the results of the research, it was determined that there is a significant difference in the students' performance of number sense compared to the grade variable and this difference is in favor of the students of 8th grade. As the grade level increases, the performance of the number sense increases. It can be thought that the performance of number sense perception increases with the increase of life in abstract thinking and mathematics with advancing age.

There was a difference in the number sense performances of the students according to the gender variable, and it was found that gender had a moderate effect size on their number sense performance; It has been determined that male students' number sense performances are higher than that of females. This may have resulted from the tendency of female students to make detailed solutions based on rules, while male students tend to use more practical ways.

According to the results of the research, it has been observed that there is no significant difference in mathematics anxiety according to the grades. This can be because the grade levels are close.

A significant difference has been found between males and females in the mathematics anxiety levels of the students and it has been seen that

gender has a moderate effect on math anxiety. As a result of this, it is seen that female students have higher math anxiety levels. Like all the societies, in our society differences in gender roles may have caused this situation.

According to the research, it has been found there is a negative and middle level correlation between number sense and math anxiety as the students' number sense increases, their math anxiety levels will decrease.

According to the results of the research, it was determined that the components of 'understanding the equivalent representation of numbers' and 'using and understanding equivalent expressions' were a significant predictor of mathematics anxiety. This result indicates that the performance shown in the components 'understanding the equivalent representation of numbers' and 'using and understanding equivalent expressions' will decrease math anxiety. It can be said that developing students' skills of using different representation forms of numbers and forming equivalent mathematical expressions are effective in reducing mathematics anxiety.

Kaynakça / References

- Aunio, P., Niemivirta, M., Hautamaki, J., Van Luit, J. E. H., Shi, J. ve Zhang, M. (2006). Young children's number sense in China and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 483-502.
- Aydın, E. (2005). Etki büyüklüğü kavramı ve matematik eğitimi araştırmalarında uygulanması. 15. *İstatistik Araştırma Sempozyumu Bildirisi*, TÜİK, Ankara.
- Aydın, E., Delice, A., Dilmaç, B. ve Ertekin, E. (2009). The influence of gender, grade and institution on primary school mathematics student teachers' anxiety levels. *Elementary Education Online*, 8(1), 231-242.
- Aydın, M. ve Keskin, İ. (2017). 8.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1801-1818.
- Aydın-Yenihayat, S. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baban, A. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde matematik kaygısı ve algılanan öğretmen tutumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baloğlu, M. (2004). Statics anxiety and mathematics anxiety: Some interesting differences I. *Educational Research Quarterly*, 27, 38-48.

- Betz, N. E. (1978). Prevalence, distribution, and correlates of math anxiety in college students. *Journal of Counseling Psychology*, 25 (5), 441-48.
- Bozkurt, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cansız-Aktaş, M., Tuğrul-Özdemir, E. ve Yavuz-Mumcu, H. (2017). Examination of the number sense skills of secondary school students (6th-8th Grades). *Journal of Education and Practice*, 8 (25), 199-207.
- Dede, Y. ve Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 295-312.
- Devine, A., Fawcett, K., Szücs, D. ve Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral And Brain Functions*, 8 (33), 1-9.
- Dursun, Ş. ve Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 18- 21.
- Engelhard, G. (1990). Math anxiety, mother's education, and the mathematics performance of adolescent boys and girls: evidence from the United States and Thailand. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 124(3), 289-298.
- Er, Z., Dinç-Artut, P. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin doğal sayı, ondalıklı sayı, kesirler ve yüzde konularında kullandıkları sayı duygusu stratejilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 218-229.
- Erkin, E., Dönmez, G. ve Özel, S. (2006). Matematik kaygısı ölçeği'nin psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 26-33.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği: Malatya örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Gömleksiz, M. N. ve Kar, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. Turkish studies-international periodical for the languages. *Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(1), 1159-1177.
- Gülbağcı-Dede, H. (2015). İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının sayı hissini incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Harç, S. (2010). *6. sınıf öğrencilerinin sayı duygusu kavramı açısından mevcut durumlarının analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hembree, R. (1990). The nature, effects and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21 (1), 33-46.
- Howden, H. (1989). Teaching number sense. *Arithmetic Teacher*, 36(6), 6-11.
- Işık, C. ve Kar, T. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı algılama ve rutin olmayan problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-72.
- İlhan, M. ve Öner-Sünkür, M. (2013). Matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücünün cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmesi. *Gazi-antep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 427-441.
- İymen, E. (2012). *8. sınıf öğrencilerinin üslü sayılar ile ilgili sayı duygularının sayı duygusu bileşenleri bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kalchman, M., Moss, J. ve Case, R. (2001). Psychological models for the development of mathematical understanding: Rational numbers and functions. *Cognition and Instruction: Twenty-Five Years of Progress* içinde (s. 1-38). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Karbir, S. (2009). *Matematik öğretiminde dil ve kültüre dayalı problemlerin matematik kaygısına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS-AMOS uygulamalı nitel- nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayım etiği*. Sivas: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayınevi.
- Kartal, A. (2016). *8.sınıf öğrencilerinin kesirlerde sayı duygularının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Kayhan-Altay, M. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sayı duygularının; sınıf düzeyine, cinsiyete ve sayı duygusu bileşenlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kesici, A. ve Aşlıoğlu, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavları öncesi yaşadıkları stresin matematik başarısına etkisi. *KEFAD*, 18(3), 394-414.
- Kurşun, K. ve Çobanoğlu-Aktan, D. (2016). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde başarıyı etkileyen faktörlerin çoklu göstergeler çoklu nedenler

- modeliyle incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 372-387.
- Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal For Research in Mathematics Education*, 30(5), 520-540.
- Ma, X. ve Xu, J. (2004). The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: A longitudinal panel analysis. *Journal of Adolescence*, 27(2), 165-179.
- Mutlu, Y., Söylemez, İ. ve Yasul, A. F. (2017). İlkokul öğrencilerinin matematik kaygısı ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 4425-4434.
- Olkun, S. (2012). Sayı hissi: Nedir? neden önemlidir? nasıl gelişir?. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 10, 6-9.
- Reys, R. E. ve Yang, D. (1998). Relationship between computational performance and number sense among sixth- and eighth-grade students in Taiwan. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(2), 225-237.
- Reys, R., Reys, B., Emanuelsson, G., Johansson, B., McIntosh, A. ve Yang, D. (1999). Assessing number sense of students in Australia, Sweden, Taiwan, and the United States. *School Science and Mathematics*, 99(2), 61-70.
- Sapma, G. (2013). *Matematik başarıları ile matematik kaygısı arasındaki ilişkinin istatistiksel yöntemlerle incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Shore, K. (2005). *Dr. Ken shore's classroom problem solver math anxiety*. https://www.educationworld.com/a_curr/shore/shore066.shtml adresinden erişilmiştir.
- Singh, P. (2009). An assessment of number sense among secondary school students. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1-27.
- Suh, J. M., Johnston, C., Jamieson, S. ve Mills, M. (2008). Promoting decimal number sense and representational fluency. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 14(1), 44-50.
- Şahin, D. (2018). *Ortaokul 6-8.sınıf öğrencilerinde aritmetik performans ile sayı duygusu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Şengül, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları sayı duygusu stratejilerinin belirlenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1951-1974.

- Şengül, S. ve Gülbağcı, H. (2012). Evaluation of number sense on the subject of decimal numbers of the secondary stage students in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 296-310.
- Şengül, S. ve Gülbağcı, H. (2013). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(4), 1049-1060.
- Şengül, S ve Gülbağcı-Dede, H. (2014). Matematik öğretmenlerinin sayı hissi problemlerini çözerken kullandıkları stratejiler. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(1), 73-88.
- Şentürk, B. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Takır, A. (2016). 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin sayı duygusu becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 309-323.
- Tan, M. N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısı, öğrenilmiş çaresizlik ve matematiğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tunalı, C. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin sayı duygusu düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yaman, M. (2015). Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Sayı Duyusu Performansları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 739-754.
- Yang, D. (2003). Teaching and learning number sense – an intervention study of fifth grade students in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1(1), 115-134.
- Yang, D. (2005). Number sense strategies used by 6th-grade students in Taiwan. *Educational Studies*, 31(3), 317-333.
- Yang, D. ve Hsu, C. (2009). Teaching number sense for 6th graders in Taiwan. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 4(2), 92-109.
- Yang, D. ve Li, M. F. (2008). An investigation of 3rd-grade Taiwanese students' performance in number sense. *Educational Studies*, 34(5), 443-455.
- Yapıcı, A. (2013). *5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin yüzdeler konusunda sayı duygularının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yarar, S. H., Es, H. ve Gürefe, N. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sayı duyusundaki başarısı ve özyeterliği. *5th IFSCOM2018 Proceeding Book*. September 05-09, Kahramanmaraş, 140-149.
- Yüksel-Şahin, F. (2000). Matematik kaygısı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1(2), 75-79.
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Mathematics anxiety among 4th and 5th grade Turkish elementary school students. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(3), 179-192.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Ak, Y. ve Ertekin, E. (2020). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik kaygısı arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4047-4076. DOI: 10.26466/opus.725845

Çoklu Ortam Tasarımı Destekli Yapılandırmacı Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi ¹

DOI: 10.26466/opus.774891

*

Cemal Akyol * - Sabahattin Çiftçi**

* Arş. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi, Konya

E-Posta: cemal_akyol@yahoo.com

ORCID: [0000-0001-9125-3529](https://orcid.org/0000-0001-9125-3529)

**Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

E-Posta sciftci@konya.edu.tr

ORCID: [0000-0002-5437-9867](https://orcid.org/0000-0002-5437-9867)

Öz

Bu araştırmanın genel amacı çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin ortaokulda okuyan öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda ortaokul 7. Sınıf Fen Bilimleri dersi kapsamında gerçekleştirilen çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Deneysel uygulamanın öğrenme ürünleri üzerindeki etkilerini saptamak için nicel araştırma yöntemlerinden “ön-test/son-test kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Konya il merkezinde eğitim veren bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 66 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 7. sınıf Fen Bilimleri dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada rastgele seçilen bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Kontrol grubunda mevcut programa göre fen bilimleri dersi yapılmıştır. Deney grubunda ise mevcut programa ek olarak yapılandırmacı tarafından tasarlanan çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. İstatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çoklu ortam tasarımı, Multimedya, Yapılandırmacılık, Scratch, Akademik başarı.

¹ İlk yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

The Impact Of Academic Achievement Of Constructivist Teaching Activities With Multimedia Design On Students

*

Abstract

The general aim of this research was to investigate the effects of multimedia aided constructivist teaching activities on secondary school students. Accordingly, the effects of multimedia aided constructivist teaching activities implemented in 7th grade Science Course were examined in terms of students' academic achievement.

A pre-test post-test control group design, one of the quantitative research methods, was used in order to determine the effects of the experimental application on learning products. The study group consisted of 66 students attending the 7th grade of a secondary school in Konya city centre. The research was conducted in 7th grade Science Course. In the study, there were randomly selected two groups, one experimental and one control group. The course was given according to the current Science curriculum in the control group. On the other hand, multimedia aided constructivist teaching activities, which were designed by the researcher, were implemented in the experimental group in addition to the current Science curriculum. Descriptive statistics, independent samples t-test and one-way covariance analysis (ANCOVA) were used to analyze the quantitative data of the study.

The findings of the research concluded that multimedia aided constructivist teaching activities had a positive effect on students' academic achievement.

Keywords: *Multimedia course design, Multimedia, Constructivism, Scratch, Academic achievement.*

Giriş

Bilgi çağının yaşandığı dünyada bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme gibi beceriler toplumların geleceğini şekillendiren önemli faktörlerdir. Bireylerin bu becerileri kazanması için çağdaş eğitim programlarına ve yenilikçi öğrenme yaklaşımlarına ihtiyaç vardır. Geleneksel yaklaşımların yetersiz kaldığı dönemde bilginin temelden kurulmasına dayanan ve öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım olan yapılandırmacılık yaklaşımı ön plana çıkmıştır. Yapılandırmacılık, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendikleriyle ilgilenen bir kuram olarak ortaya çıkmış ve zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline gelmiştir. Bireyin bilgiyi yapılandırmasında kendi yaşantıları önem taşımaktadır. Bireyler karşılaştıkları yeni durumlara, bilgiye, kavramlara kendisinde var olan anlamlara ve zihinsel yapıya göre anlam verir. Mevcut anlamlar ve zihinsel yapılar karşılaştığı yeni bilgi, yeni durum için uygunluk sağlamadığı takdirde ya var olan yapıda değişiklik yapılır ya da tamamen yeni bir yapı oluşturulur. Yapılandırmacı anlayışta öğrenme aktif bir süreçtir. Bu süreçler öğrenenler bilgilerini gerçek yaşam durumlarında daha önce öğrendikleri deneyimleri/bilgileri ile ilişkilendirirler (Brooks ve Brooks, 1993; Demirel, 2012; Jonassen, 1994; Hesapçioğlu, 2011; Perkins, 1999; Senemoğlu, 2009). Yapılandırmacılıkta öğrenme ezberlemeye değil, öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, bilgiyi yorumlamasına ve yeni bilgi oluşturmasına dayanır. Önceden öğrenilmiş bilgi ile yeni öğrenilen bilgi uyumlu hale getirilerek yapılandırılan bilgi, yaşamda karşılaşılan problemleri çözmede kullanılabilir (Perkins, 1999). Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenciler, öğretme öğrenme sürecinde etkin olmalıdır. Bu sebepten dolayı yapılandırmacı sınıf ortamları geleneksel yöntemlerle sadece bilginin aktarıldığı değil, öğrencinin derse etkin katılımını sağlayan, sorgulama, araştırma yapma ve problem çözmeye uygun ortamlar olarak oluşturulmalıdır. Sınıf içi etkinlikler ise öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirebilecek şekilde yapılandırılmalıdır. Yapılandırmacılık yaklaşımında gerekli olan bu sınıf ortamları ve etkinlikler mevcut öğretim programları çerçevesinde öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Ancak uygulamalarda birtakım sorunlar ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar yapılandırmacılık yaklaşımına uygun öğrenme ortamları ve etkinlikleri ko-

nusunda öğretmenlerin tutumlarının yüksek olduğu ancak uygulama konusunda bilgi ihtiyacı ve teknoloji konusunda fiziki ihtiyaçların olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Arslan, 2008; Eskiçi, 2013; Kurtdede Fidan, 2010).

Teknolojinin hızla gelişmesi hayatın her alanında etkilerini göstermektedir. Özellikle eğitim alanında birçok yeniliğin gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Türkiye’de eğitim alanında teknolojik yatırımlar son dönemlerde ağırlık kazanmıştır. FATİH projesi ile tüm sınıfların akıllı tahta, internet bağlantısı, projeksiyon cihazı gibi teknolojik imkanlarla donatılması ve ayrıca tüm öğrencilere ve öğretmenlere de ücretsiz tablet bilgisayarlar dağıtılması planlanarak eğitimde teknolojiden en üst düzeyde yararlanılması amaçlanmıştır. Öğrenenlerin yapılandırmacılık anlayışına uygun zengin öğrenme yaşantıları geçirebilmesi için gerekli ortamlarının tasarlanmasında teknolojiden yararlanılması gerekmektedir (Jonassen, 1999). Eğitim alanında teknolojik imkanlardan en çok yararlanan bilgisayarlar aracılığıyla öğrenciler, hikayeler, interaktif oyunlar, animasyonlar, simülasyonlar gibi çeşitli çoklu ortam araçlarına ulaşabilir ve bunları eğitsel amaçlar için kullanabilirler. Ancak başkalarının yaptığı sınırlı sayıda olan bu yazılımları yalnızca kullanabilir ama kendileri yapamazlar. Bilgisayarda yazılım geliştirmek, oyunlar veya animasyonlar hazırlamak zor ve uzmanlık gerektiren bir iş olarak görülür (Jenkins, 2002). Tüm bu olumsuz şartları ortadan kaldırabilmek için MIT tarafından Scratch adında bir yazılım hazırlanmış ve ücretsiz olarak herkesin kullanımına sunulmuştur. Scratch yazılımı iki boyutlu zengin çoklu ortam araçları oluşturulmasına imkan sağlayan görsel bir programlama aracıdır. Bu yazılım yardımıyla çok çeşitli oyunlar, animasyonlu hikayeler, tebrik kartları, müzik videoları, bilim projeleri, eğitimler, simülasyonlar ve sanat projeleri gibi ortamlar kolay bir şekilde oluşturulabilmektedir. Scratch yazılımında kodlama sistemi renkli ve birbirlerini tamamlayacak şekilde bloklar olarak tasarlanmıştır. Bu tasarım kodlama yapmayı hem görsel hem de kolay hale getirmiştir. Scratch yazılımı özellikle 8-16 yaş grubu çocuklar için tasarlanmış olmakla birlikte her yaştan insan tarafından kullanılmaktadır. Yazılım, Türkçe de dahil 50 farklı dil seçeneğiyle kullanıma sunulduğu 2007 yılından itibaren iki milyondan fazla kişi tarafından indirilmiştir. Sonuç olarak Scratch yazılımı öğrenilmesi kolay, karmaşık projelerin kolayca yapılabilirdiği ve proje çeşitliliğinin desteklendiği bir ortam halini almıştır (Maloney vd., 2010; Genç ve Karakuş, 2011). Eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojisi donanımlarını kul-

lanarak etkin materyallerin kullanılması amacıyla Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kapsamında Türkçe olarak eğitim videolarının hazırlanmasıyla Scratch yazılımının kullanımı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından teşvik edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde ise öğrencilerin var olan çoklu ortamları kullanmaktan çok Scratch türünde yazılımlar yardımıyla kendi ürettikleri projelerle motivasyonlarının yükseldiği ve daha fazla araştırma yapma isteği duydukları yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Maloney vd., 2008; Resnick vd., 2009; Peppler ve Kafai, 2007).

Teknolojik gelişmeler eğitim alanında etkisini göstermekte ve mevcut öğretim etkinliklerinin zenginleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Yapılandırmacılık yaklaşımının merkezde olduğu mevcut eğitim programları göz önüne alındığında, öğretim etkinliklerinin daha zengin hale getirilmesi öğrencilerin motivasyonunu, ilgisini ve dikkatini artıracak ve öğrenmenin daha etkili, eğlenceli ve kalıcı olması sağlanabilecektir. Bu bağlamda teknoloji vasıtasıyla oluşturulan çoklu ortamların kullanımı eğitimde bir fark oluşturmaktadır. Ancak eğitimde kullanılan çoklu ortamlar genellikle öğretmenler veya uzmanlar tarafından tasarlanıp oluşturulmaktadır. Bu durumda öğrencinin pasif, öğretmenin aktif olması yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine ters düşmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrencilerin kendi çoklu ortam materyallerini oluşturdukları ve aktif olarak eğitim sürecine dahil oldukları bu araştırmanın genel amacı çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin ortaokulda okuyan öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmak olmuştur. Bu amaç doğrultusunda ortaokul 7. Sınıf Fen Bilimleri dersi kapsamında gerçekleştirilen çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırmada deneysel uygulamanın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesi için nicel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun seçiminde rasgele atama yapılmamış ve araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik başarı bakımından grupların denk gruplar olmasına dikkat edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Konya il merkezindeki bir devlet ortaokulunun 7. sınıfında öğrenim gören 66 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 33'ü deney grubunda, 33'ü ise kontrol grubunda yer almaktadır. Kontrol ve deney grupları belirlenirken fen bilimleri dersi 6. sınıf yılsonu ortalamaları birbirine en yakın sınıflar seçilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin 15'i kız, 18'i erkek, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise 16'sı kız, 17'si erkek öğrencilerdir. Toplamda ise 31 kız ve 35 erkek öğrenci araştırmada yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında Öğrenci Bilgi Formu ve Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı Testi kullanılmıştır.

Öğrenci Bilgi Formu: Araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyet, internete sahip olma, bilgisayar ve internet kullanabilme düzeylerinin araştırılması için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form ile grupların belli ölçütlere göre denkleğinin araştırılması ve öğrencilerin uygulama öncesi bilgisayar ve internet kullanabilme düzeyleri hakkında bilgi toplanması amaçlanmıştır.

Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı Testi: Araştırmada öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası ders başarılarını ölçebilmek için araştırmacı tarafından 7. sınıf Fen Bilimleri Dersi "Vücudumuzdaki Sistemler" ünitesi için "Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı Testi" hazırlanmıştır. Kapsam geçerliliğini sağlamak için, öncelikle uygulamada yer alacak ünitelere göre belirtke tablosu hazırlanmış ve tüm konuları kapsayacak şekilde 52 adet soru hazırlanmıştır. Bu soruların hazırlanmasında MEB ders kitapları ve sınavlara hazırlık test kitaplarından faydalanılmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşlerine dayanarak yeniden düzenlenmiş ve pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulama olarak test, 8. sınıfta okuyan 202 öğrenciye uygulanmıştır. Test maddelerinin, madde güçlük indeksleri ve madde ayırıcılık indeksleri hesaplanmıştır. Buna göre madde güçlük indeksi 0,25 ile 0,75 arasında olan ve madde ayırıcılık indeksi 0,30'un üzerinde olan 43 madde Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı Testini oluşturmuştur. Bu değerlerin dışında olan 9 madde testten çıkarılmıştır. Oluşturulan 43 maddelik testin pilot

uygulama sonuçlarına göre testin ortalama madde güçlük indeksi 0,47 ortalama ayırıcılık indeksi ise 0,38 olarak bulunmuştur. Testte bulunan her soru 1 puan değerindedir ve testten en fazla 43 puan, en düşük 0 puan alınabilmektedir. Testin güvenilirliğine yönelik yapılan analizde KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır. Buna göre testin güvenilir olduğu söylenebilir.

Deneysel İşlemler: Uygulama yapılacak okul belirlenirken öncelikli özel okullar araştırılmıştır. Bunun için belirlenen birkaç özel okulla görüşmeler yapılmış ancak fen bilimleri ders saatinde uygulama yapma konusunda okulların izni olmamıştır. Ders süresi dışında bilgisayar dersi içerisinde yapılması konusunda bir özel okul ile anlaşmıştır. Ancak bilgisayar dersinin seçmeli ders olması ve dönem başladığında dersin yeterince öğrenci tarafından seçilmemiş olmasından dolayı bilgisayar dersi olmamış ve dolayısıyla bu okulda araştırma yapılamamıştır. Özel okulların ders saati içinde uygulama konusundaki hassasiyetten dolayı araştırmanın devlet okulunda yapılmasına karar verilmiştir. İlgili kurumlardan izinler alınarak bir devlet ortaokulunda araştırma yapılmıştır.

Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen olan uygulama 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı 1. döneminde yapılmıştır. Okul yönetiminden alınan 7. sınıf fen bilimleri dersi ünitelendirilmiş yıllık plana göre öğrenme alanı olarak “Canlılar ve Hayat”, ünite olarak “Vücudumuzdaki Sistemler” belirlenmiş ve uygulama 7 hafta sürmüştür. Uygulama öncesi kontrol ve deney grubu olarak belirlenen öğrencilere ön-test olarak “Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı Testi” uygulanmıştır.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının oluşturulmasında genel olarak öğrencinin, kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı bilgiyi kendi zihninde yapılandırmaya olanak tanıyan yapılandırmacılık yaklaşımı benimsenmiştir (MEB, 2013). Dolayısıyla hazırlanan ders kitapları ve bu kitaplarda yer alan içerik ve etkinlikler yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmaktadır. Uygulamanın yapıldığı okuldaki fen bilimleri dersi öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem, teknikler ve ders kitapları incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu görülmüştür. Bu durum göz önünde bulundurularak kontrol grubunda yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği mevcut programa göre fen bilimleri dersi yapılmıştır. Deney grubunda ise mevcut yapılandırmacı

öğretim programına ek olarak araştırmacı tarafından tasarlanan çoklu ortam tasarımı destekli etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler fen bilimleri dersi için belirlenen mevcut ders saatleri içerisinde yapılmıştır ve ek bir süre kullanılmamıştır. Haftalık 6 ders saati olan fen bilimleri dersinin 4 saatinde öğretmen mevcut programa göre derslerini yaparken, 2 saatlik süre içerisinde ise araştırmacı tarafından çoklu ortam tasarımı etkinlikleri uygulanmıştır.

Uygulamada her bir konu için etkinlik planları hazırlanmıştır. Bu planlarda öğrencilere neler yapacakları konusunda bilgilendirmeler ve benzer Scratch proje örneklerinin yer aldığı web sayfası linkleri verilmiştir. Öğrencilere her konu ile ilgili görevler verilmiş ve tasarlanacak çoklu ortamın nasıl olacağı konusunda yönlendirmeler yapılmıştır. Öğrenciler 2-3 kişilik gruplar halinde tasarımlarını hazırlamışlardır. Çoklu ortam tasarımında Scratch yazılımı kullanılmıştır. Scratch yazılımını deney grubundaki öğrenciler bir önceki eğitim öğretim yılında ders olarak gördükleri için, uygulama öncesi yazılımın kullanımıyla ilgili genel bilgilendirme ve hatırlatmalar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından Scratch web sayfasından öğretmen hesabı açılıp bir sınıf oluşturulmuş ve deney grubunda yer alan öğrenciler bu sınıfa eklenmiştir.

Her bir öğrenci için kullanıcı adı ve şifresi belirlenerek öğrencilere iletilmiştir. Öğrenciler bu hesaplara giriş yaparak tasarımlarını oluşturmuş ve sınıf içerisinde yapılan tüm tasarımları görerek arkadaşlarının yaptıkları tasarımlar ile ilgili değerlendirmeler yapabilmıştır.

Uygulama sonrası, kontrol ve deney grubu olarak belirlenen öğrencilere son-test olarak tekrar “Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı Testi” uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulama sonrası testten elde edilen nicel veriler SPSS programına girilerek düzenlenmiştir. Bu veriler ile betimsel analiz yapılmıştır. Grupların aritmetik ortalaması, standart sapması, çarpıklık ve basıklık katsayıları, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Deney gruplarına ve kontrol grubuna ait ön-test akademik başarı puanlarından elde edilen verilere bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ön-testler arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen ortalamalardaki farklılıkların etkisinin ortadan kaldırılması

amacıyla son-testler üzerinde tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmış ve ön-testler ortak değişken olarak kullanılmıştır. ANCOVA analizi gruplar arasında önceden oluşan farklılığı düzeltmek amacıyla kullanıldığı gibi ayrıca, hata varyansını düşürerek istatistiksel gücü ve tahminin doğruluğunu artırdığından ortak değişkene ilişkin deney gruplarının anlamlı bir şekilde farklılaşmaması durumunda dahi kullanılabilen güçlü bir tekniktir (Büyüköztürk, 1998). Bu tekniğin kullanılabilmesi için araştırma sürecinde öncelikle ANCOVA'nın varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını kontrol edilmesi gereklidir. ANCOVA analizinin varsayımları şu şekildedir (Büyüköztürk, 2011; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Mertler ve Vannatta, 2002):

- Gruplarda gerçekleştirilen gözlemler rastgele ve birbirinden bağımsızdır.
- Bağımlı değişkene ait puanların evrendeki dağılımı normaldir.
- Bağımlı değişkene ait puanların varyansları homojendir.
- Bağımlı değişken ile ortak değişken(ler) arasında doğrusal bir ilişki vardır.
- Gruplar için regresyon doğrularının eğimleri homojendir.

Bulgular

Bu bölümde çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut eğitim programının uygulandığı kontrol grubunun akademik başarılarını belirlemeye yönelik yapılan "Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı Testi" sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Grupların akademik başarı ön-test sonuçlarının analizi için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bunun öncesinde grupların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Grupların akademik başarı ön-test puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo-1' de verilmektedir.

Tablo 1. Akademik Başarı Ön-test Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	Min	Maks	BK	ÇK
Deney	33	22,88	4,94	11	33	0,146	-0,273
Kontrol	33	25,36	5,63	12	35	-0,236	-0,192

Basıklık (BK) ve çarpıklık (ÇK) katsayıları incelendiğinde grupların normal dağılım gösterdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ön test sonuçlarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo-2' de verilmektedir.

Tablo 2. Akademik Başarı Ön-test Puanları t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	t	p
Deney	33	22,88	4,94	-1,906	0,061
Kontrol	33	25,36	5,63		

Sonuçlar incelendiğinde kontrol grubu akademik başarı ön-test ortalamasının (\bar{X} =25,36; SS=5,63), deney grubu akademik başarı ön-test ortalamasından (\bar{X} =22,88; SS=4,94) yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t =-1,906, p >0,05). Yani grupların akademik başarı ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre uygulama öncesi grupların akademik başarı açısından denk olduğu söylenebilir.

Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Grupların akademik başarı ön-test puanları kontrol altına alındığında son-test puanlarının analizi için tek yönlü ANCOVA yapılmıştır. Bunun öncesinde ANCOVA yapılabilmesi için gerekli varsayımların kontrolü sağlanmıştır.

Grupların akademik başarı ön-test ve son-test değerlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo-3'te verilmektedir.

Tablo 3. Grupların Akademik Başarı Ön-test ve Son-test Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	Test	N	\bar{X}	SS	Min	Maks	BK	ÇK
Deney	Ön-test	33	22,88	4,94	11	33	0,146	-0,273
	Son-test		37,52	3,31	32	43	-0,991	-0,150
Kontrol	Ön-test	33	25,36	5,63	12	35	-0,236	-0,192
	Son-test		36,27	3,79	26	43	0,887	-0,571

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi ön-test, son-test basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde sonuçların normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir. Ayrıca normallik için yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre kontrol grubu istatistik değeri 0,959 (p =0,243>0,05) ve

deney grubu istatistik değeri 0,953 ($p=0,158>0,05$) bulunduğundan grupların akademik başarı testi sonuçlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

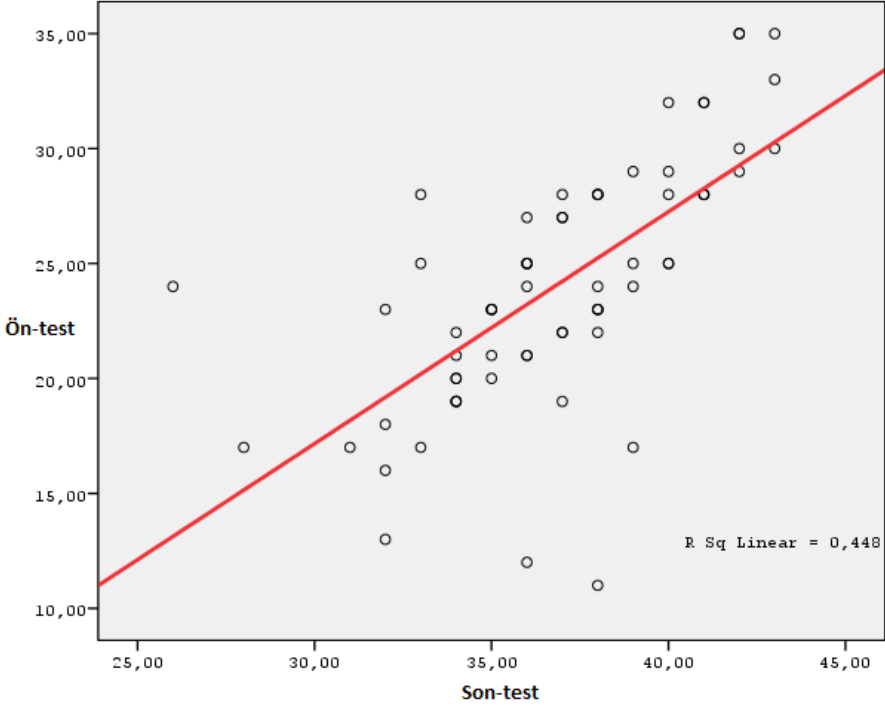
Diğer varsayım olan grup varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek için Levene testi sonuçlarına bakılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. ($F_{1,64} = 0,006$; $p = 0,938 > 0,05$). Bu sonuca göre grupların akademik başarı testi son-test puanlarına ilişkin varyansları homojendir.

Bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığının test edilmesi amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo-4'te verilmektedir.

Tablo 4. Akademik Başarı Ortak Değişken ve Bağımlı Değişken Arasındaki İlişki

Grup	Test	r	p
Deney	Ön-test / Son-test	0,738	<0,001
Kontrol	Ön-test / Son-test	0,743	<0,001

Tablo-4'e göre grupların akademik başarı ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Grupların ön-test ve son-test akademik başarı puanları arasındaki ilişkilerin doğrusallığı Şekil-1'de verilmektedir.



Şekil 1. Akademik Başarı Ön-test Son-test Puanları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Saçılma Diyagramı

Regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliği ile ilgili varsayımı test etmek amacıyla yapılan ANCOVA analizi sonuçları Tablo-5'te verilmektedir.

Tablo 5. Akademik Başarı Regresyon Doğrularının Eğimlerinin Homojenliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	5,029	1	5,029	0,855	0,359
Ön-test	435,917	1	435,917	74,095	<0,001
Grup X Ön-test	0,015	1	0,015	0,003	0,959
Hata	364,760	62	5,883		
Toplam	90671,000	66			

Tablo-5 incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarı son-test puanları üzerinde GrupXÖn-test ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir ($F_{1-62}=0.003$, $p=0,959>0.05$). Buna göre regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olduğu söylenebilir.

Yapılan analizlere göre ANCOVA analizi için gerekli tüm varsayımlar sağlanmıştır. Grupların akademik başarı testi düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA analizi sonuçları Tablo-6'da verilmektedir.

Tablo 6. Akademik Başarı Testine İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	②
Ön-test	444,013	1	444,013	76,685	<0,001	0,55	
Grup	95,894	1	95,894	16,562	<0,001	0,21	
Hata	364,775	63	5,790				
Toplam	90671,000	66					

Tablo-6'ya göre deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test akademik başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{1-63} = 16.562$; $p < 0.01$). Bu sonuç, uygulanan deneysel işlemin deney grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi akademik başarılarını anlamlı bir şekilde artırdığını göstermektedir. Gruplar üzerinde uygulanan deneysel işlemin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü (Kısmi ②) 0,21 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç bağımlı değişkendeki değişimin %21'inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

Deneysel işlem sonrasında grupların akademik başarı ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test ortalama puanları Tablo-7'de verilmiştir.

Tablo 7. Akademik Başarı Testine İlişkin Ortalama Puanlar

Grup	N	Ön-test		Son-test		Düzeltilmiş Son-test	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SH
Deney	33	22,88	4,94	37,52	3,31	38,13	0,43
Kontrol	33	25,36	5,63	36,27	3,79	35,66	0,43

Tablo-7 incelendiğinde öğrencilerin deneysel işlem sonrasında akademik başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarının deney grubundaki öğrenciler için 37,52, kontrol grubundaki öğrenciler için 36,27 olduğu görülmektedir. Akademik başarı ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanlarının ortalaması deney grubunda 38,13, kontrol grubunda 35,66 olarak hesaplanmıştır. Buna göre deney grubu düzeltilmiş son-test ortalama puanı, kontrol grubu düzeltilmiş son-test ortalama puanından 2,47 puan yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, deneysel uygulama öncesi gruplar arasında ön-test akademik başarı puanlarına göre anlamlı bir fark çıkmazken, deneysel uygulamanın sonunda elde edilen son-test puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı öğretim etkinlikleri gerçekleştiren deney grubu, sadece ders programını uygulayan kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemek amacıyla deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Fen Bilimleri dersi akademik başarıları karşılaştırılmıştır. Deneysel uygulama sonucunda deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarında artış gözlenmiş ancak deney grubundaki artış kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde daha fazla olmuştur. Uygulama öncesi gruplara uygulanan akademik başarı ön-test sonuçlarına göre gruplar arasında farklılık bulunmazken uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde çoklu ortam tasarımı konusunda yapılan çalışmalarda benzer sonuçların yer aldığı görülmektedir (Carver, Lehrer, Connell ve Erickson, 1992; Lehrer, Erickson ve Connell, 1994; Hay, Guzdial, Jackson, Boyle ve Soloway, 1994; Erickson, 1997; Liu ve Pedersen, 1998).

Carver, Lehrer, Connell ve Erickson (1992), yaptıkları çalışmalarında çoklu ortam tasarımı içeren ders öğrenmeleri etkinliklerinde öğrencilerin tasarım becerilerini geliştirmenin yanında ders konularıyla ilgili de öğrenme gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Lehrer, Erickson ve Connell (1994) de çalışmalarında planlanmamasına rağmen çoklu ortam tasarımı yaptırdıkları öğrencilerde “bilgiyi bulma, yorumlama, bilgi aktarma ve bilgisayarları bilişsel araçlar olarak kullanma” gibi diğer içeriklere transfer edebilecekleri çeşitli yararlı beceriler geliştirdiklerini ve önemli bir nokta olarak da bilginin “öğretmenlerden veya metinlerden değil öğrencilerin yapılandırmacı çabalarının bir sonucu” olduğunu gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Buna benzer yapılan araştırmalar, öğrencilerin kendi çabalarıyla motive olarak kendi bilgilerini yapılandırmalarının ve bu bilgilere değer vermelerinin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir.

Genel olarak öğrenciler derslerde kendi çabalarıyla ortaya koydukları ve değer gören etkinlikler gerçekleştirdiklerinde yüksek motivasyon ve tutum göstererek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir. Bu da onların daha fazla çaba ve özveri gösterip sorumluluk alabileceklerinin bir göstergesi olmaktadır. Bu şekilde gerçekleştirilen dersler öğrencileri pasif dinleyici konumdan çıkararak etkin hale getirmektedir. Görsel ve uygulamalı olarak yapılan etkinlikler konuların daha akılda kalıcı olmasını sağlamış ve akademik başarının artmasında etkili olmuştur.

Sonuç olarak mevcut uygulamaları kullanmak yerine bireyin kendi tasarladığı ve ürettiği her türlü ürünün çok daha değerli olduğu günümüzde, öğrenciler tarafından çoklu ortam oluşturularak gerçekleştirilen etkinliklerin mevcut yapılandırmacı öğretim sürecinde kullanıldığı bu araştırmanın, gelişen teknolojinin eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesinde etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler getirilebilir:

Çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersi kapsamında akademik başarısını artırdığı sonuçları ortaya konmuştur. Bu etkinlikler diğer derslerde ve diğer sınıf seviyelerinde gerçekleştirilebilir.

Çoklu ortam tasarım aracı için araştırmacı tarafından "Scratch" uygun görülmüştür. Yapılacak etkinliklerde diğer çoklu ortam tasarım araçları da kullanılıp hangi aracın daha etkili olduğu araştırılabilir.

Etkinliklerde öğrencilerin zaman zaman kodlama yaparken zorlandıkları noktalar olduğu gözlenmiştir. Scratch ve benzeri araçların çok ortam tasarım aracı olarak kullanılacağı etkinliklerde öğrencilerin zorlanmamaları ve daha etkili ürünler ortaya koymalarını sağlamak için öğrencilere ders dışı zamanlarda eğitim verilebilir veya Bilgisayar derslerinde buna yönelik çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışma kapsamında etkinliklerin akademik başarı değişkeni üzerine etkisi araştırılmıştır. Çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin farklı değişkenler üzerinde etkisi araştırılabilir.

Bu tür yazılımlar genelde çevrimiçi platformlar olduğundan öğrenciler ile ilgili bilgilerin sunucu servisler tarafından toplanıp incelenmesi olasıdır. Bu tür durumların ülke aleyhine kullanılmasını önlemek üzere Scratch benzeri milli yazılımlar geliştirilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Impact Of Academic Achievement Of
Constructivist Teaching Activities With Multimedia
Design On Students**

*

Cemal Akyol - Sabahattin Çiftçi
Selçuk University, Necmettin Erbakan University

In the information age, skills such as accessing, using and producing information are important factors that shape the future of societies. Contemporary and innovative learning approaches are needed for individuals to acquire these skills. In the period when traditional approaches were insufficient, the constructivism approach, which is an approach based on the foundation of knowledge and how learners construct knowledge, came to the fore.

The development of technology has an impact on all life. It enables many innovations, especially in the field of education. Technological investments in education in Turkey has increased in the recent period. With the FATİH project, it is aimed to equip all classrooms with technological facilities such as smart boards, internet connections, projectors, and also to distribute free tablet computers to all students and teachers, and to make the most of technology in education. Technology should be used in designing the necessary environments for learners to have rich learning experiences in accordance with the understanding of constructivism (Jonassen, 1999). Through computers, which make the most of technological opportunities in the field of education, students can access various multimedia tools such as stories, interactive games, animations, simulations and use them for educational purposes. However, they can only use these limited software made by others, but they cannot make it themselves. Developing software on the computer, creating games or animations is seen as a difficult and specialized job (Jenkins, 2002). In order to eliminate all these negative conditions, a software called Scratch was prepared by MIT and made available to everyone free of charge. Scratch software is a visual programming tool that allows the creation of rich two-dimensional multimedia tools. Environments such as games, animated stories, greeting cards, music videos, science projects, trainings, simulations and

art projects can be created easily with this software. In Scratch software, the coding system is designed as colored blocks that complement each other. This design has made coding both visual and easy. Scratch software is especially designed for children aged 8-16, but is used by people of all ages. The software has been downloaded by more than two million people since 2007, when it was available in 50 different languages, including Turkish. As a result, Scratch software has become an environment that is easy to learn, complex projects can be done easily and project diversity is supported (Maloney et al., 2010; Genç and Karakuş, 2011).

Technological developments affect education and enable the existing teaching activities to be enriched. Considering the current education programs where the constructivism approach is at the center, enriching the teaching activities will increase the motivation, interest and attention of the students and the learning will be more effective, enjoyable and permanent. In this context, the use of multimedia created by technology makes a difference in education. However, the multimedia used in education are usually designed and created by teachers or experts. In this case, the student being passive and the teacher being active is contrary to the principles of the constructivist approach. In this context, the general purpose of this study, in which students create their own multimedia materials and actively participate in the education process in accordance with the constructivist approach, was to investigate the effect of constructivist teaching activities supported by multimedia design on secondary school students. For this purpose, the effects of multimedia aided constructivist teaching activities on students' academic achievement were investigated within the scope of the 7th grade Science course.

Accordingly, the effects of multimedia aided constructivist teaching activities implemented in 7th grade Science Course were examined in terms of students' academic achievement, attitudes to the course, and motivation for learning science.

The study adopted a mixed research design, which involves both quantitative and qualitative methods. A pre-test post-test control group design, one of the quantitative research methods, was used in order to determine the effects of the experimental application on learning products. The study group consisted of 66 students attending the 7th grade of a secondary school in Konya city centre. The research was conducted in 7th grade Science Course. In the study, there were randomly selected two groups, one experimental and

one control group. The course was given according to the current Science curriculum in the control group. On the other hand, multimedia aided constructivist teaching activities, which were designed by the researcher, were implemented in the experimental group in addition to the current Science curriculum. Descriptive statistics, independent samples t-test and one-way covariance analysis (ANCOVA) were used to analyze the quantitative data of the study. Qualitative data was analyzed descriptively in a case study design.

The findings of the research concluded that multimedia aided constructivist teaching activities had a positive effect on students' academic achievement, attitudes to the science course, and motivation for learning science.

Kaynakça / References

- Arslan, A. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan Türkçe Dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Brooks J. G. ve Brooks, M. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 18-24.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (14. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carver, S. M., Lehrer, R., Connell, T., ve Erickson, J. (1992). Learning by Hypermedia Design: Issues of assessment and implementation. *Educational Psychologist*, 27(3), 385-404.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara : Pegem Akademi.
- Erickson, J. (1997). Building a community of designers: Restructuring learning through student hypermedia design. *Journal of Research in Rural Education*, 13(1), 5-27.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Hay, K. E., Guzdial, M., Jackson, S., Boyle, R. A., ve Soloway, E. (1994). Students as multimedia composers. *Computers and Education*, 23(4), 301-317.
- Hesapçoğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programları ve öğretim (7. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Jenkins, T. (2002). On the difficulty of learning to program. *3rd Annual Conference Of The LTSN Centre For Information And Computer Sciences*, Loughborough University, Leicestershire, UK.
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: Toward a constructivist design model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. (Ed. C. M. Reigeluth), *Instructional Theories And Models* içinde (s.215–239), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kurtdele Fidan, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi: Afyonkarahisar İli örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lehrer, R., Erickson, J. ve Connell, T. (1994). Learning by designing hypermedia documents. *Computers in the Schools*, 10(1/2), 227-254.
- Liu, M., ve Pedersen, S. (1998). The effect of being hypermedia designers on elementary school students' motivation and learning of design knowledge. *Journal of Interactive Learning Research*, 9(2), 155-182.
- Maloney, J., Peppler, K., Kafai, Y., Resnick, M. ve Rusk, N. (2008). Programming by choice: Urban youth learning programming with scratch. *Proceedings of the 39th SIGCSE technical symposium on Computer science education*. 367-371.
- Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B. ve Eastmond, E. (2010). The scratch programming language and environment. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 10(4).
- Mertler, C. A., ve Vannatta, R. A. (2002). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation (2nd Ed.)*. Los Angeles: Pyrczak Publishing.
- Peppler, K. ve Kafai, Y. (2007). From supergoo to scratch: exploring creative digital media production in informal learning. *Learning, Media and Technology. Special Issue: Media Education Goes Digital*. 32(2).
- Perkins, D. N. (1999). *Technology meets constructivism: Do they make a marriage?* Ed. T. M. Duffy ve D. H. Jonassen, *Constructivism And The Technology Of Instruction: A Conversation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernandez, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B. ve Kafai, Y. (2009). *Scratch: programming for all. Communications of the ACM*, 52(11), 60-67 ACM New York, NY, USA.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (14. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Akyol, C. ve Çiftçi, S. (2020). Çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4077-4096.
DOI: 10.26466/opus.774891

Gagne'nin Öğretim Kuramı Temelinde Yapılandırılmış Piyano Derslerinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İşlevselliği

DOI: 10.26466/opus.680488

*

Jale Deniz *

* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: jd Deniz@marmara.edu.tr

ORCID: [0000-0003-1970-3630](https://orcid.org/0000-0003-1970-3630)

Öz

Bu araştırmada, Gagne'nin Öğretim Kuramı temelinde yer alan dokuz öğretim olayına göre planlanarak işbirlikli öğrenme yöntemiyle yapılan piyano derslerinin işleyişinin ve bu yönetime yönelik öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Araştırmacı bu süreçte hem dersin öğretim elemanı hem de araştırmacı olarak rol oynamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 5 kız öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veriler, öz ve akran değerlendirme formları, performans değerlendirme formu, açık uçlu anket soruları ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen belli başlı sonuçlar şunlardır: (a) Gagne'nin dokuz öğretim olayına göre planlanarak yürütülen piyano derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniğinin işleyişi başarıyla gerçekleşmiştir. (b) Piyano derslerinin işbirlikli öğrenme yöntemiyle yürütülmesi, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesi için gayret göstererek olumlu bağlılık geliştirmelerine sebep olmuştur. (c) Sürekli paylaşım içinde olan öğrenciler birbirlerini çalışmaya yönelik olarak motive etmişlerdir. (d) Yüz yüze destekleyici etkileşim içinde olmalarını sağlayan bu çalışma yapısı öğrencilerin sürekli iletişim içinde olmalarını gerektirdiğinden dolayı sosyal becerilerinde de gelişme sağlamıştır. (e) Derslerde yapılan öz ve akran değerlendirmeleri grup sürecine yansımaya neden olarak kendi öğrenmelerinin yolları ve niteliği üzerine düşüncelerini ve bilişsel öğrenmeleri ile ilgili kararlar almalarını sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli öğrenme, Gagne'nin öğretim kuramı, piyano öğretimi, öğretmen adayı, müzik eğitimi.

The Functionality of Cooperative Learning Methodology in Piano Lessons Designed in Gagne’s Instructional Theory

*

Abstract

The aim of this research is to understand the functionality of piano lessons in a group planned with Gagne’s nine events of instruction and conducted with formal cooperative learning work. Students’ views toward piano lessons were also examined. The research was conducted as action research model. The researcher played two roles- researcher and the teacher of the group. The study group was consisted of five female students attending Marmara University Atatürk Faculty of Education as prospective music teachers. The main results are (a) Piano lessons planned with Gagne’s nine events of instruction and conducted with formal cooperative learning technique have been achieved successfully. (b) Formal cooperative learning technique in piano lessons developed positive interdependence among students as they were responsible of their learning. (c) Students who were in cooperation and sharing their experiences motivated themselves positively to studying and performing. (d) The cooperative learning also improved students’ social skills as they have been in a face to face direct interaction during the period of this study. (e) Self and peer evaluations toward their performances through the lessons helped them to improve their way and quality of learning thus they could make decisions on their cognitive learning

Keywords: *Cooperative learning, Gagne’s instructional theory, piano teaching, prospective teacher, music education.*

Giriş

Gagne'nin öğretim kuramı, bilişsel ilkelere dayanan öğretim teorileri içinde en iyi bilinenlerdendir. Bu teori, öğrenmenin olması için gerekli şartlardan bahseder (Schunk, 2009, s.286). Onun teorisi, üç ana bileşen içerir: Öğrenme çıktılarının sınıflaması, her çıktıya ulaşmak için gerekli özel öğrenme koşulları ve öğretimin dokuz olayı. Gagne'ye göre, öğrenme çıktılarının, beş ana kategorisi vardır: Sözel bilgi, zihinsel beceri, biliş stratejileri, tutumlar ve motor beceriler (Driscoll, 2012, s.397-399). Öğrenmeden doğan bu beş çeşit sonuç (çıktı) farklı koşullarda gerçekleşir: İçsel koşullar, ön koşul beceriler ve bilişsel işlem şartlarından oluşur. Dışsal koşullar ise öğrencinin bilişsel süreçlerini destekleyen çevresel uyarıcılardır. İçsel koşullar bellekte bilgi olarak depolanmakta olan öğrencinin mevcut kabiliyetlerinden oluşur. Dışsal koşullar öğrenme sonucunun ve içsel koşulların bir fonksiyonu olarak değişir (Schunk, 2009, s.287). Bilgi işlem kuramını kendine temel alan Gagne'nin öğrenme koşulları, hem içsel olayları (önceden kodlanmış bilgi gibi) hem de dış olayları (kodlamayı kolaylaştırmak için detaylandırma yöntemleri) içerir (Driscoll, 2012, s.397).

Farklı öğrenme çıktıları farklı öğrenme koşulları gerektirir. Öğretimde, ne tür öğrenme koşullarının sunulması gerektiğini planlamak için, çıktı türüne göre, öğrenme hedefleri sınıflandırılmalıdır. Öğretim hedefleri öğretim çıktı türlerine göre sınıflandırıldıklarında, öğretim planlama sistematik olarak devam edebilir (Driscoll, 2012, s.408-409). Gagne öğretimi planlarken dikkate alınacak dış koşulları öğretimin olayları olarak ifade eder. Bu öğretim olayları, bir çalgı çalmayı öğretmek için planlanan çalgı eğitimi derslerini tasarlamada kullanılabilir. Bir çalgı çalmayı öğrenme, müzik bilgisi, müziksel beceriler ve bilişüstü becerilerin edinimini içerir. Çalgı öğretiminde, uzun dönem ve her bir dersin hedeflerini belirleme, öğretmenin ne yapacağını öğrencinin bilmesi, ilerlerken alt hedeflerin belirlenmesi, hedeflere yönelik sürecin izlenmesi, bu izleme sürecinin ışığında gerekli olan alt hedefleri ve hedefleri değiştirmek önemlidir. Hedefler işitsel, bilişsel, teknik veya performans becerileriyle ilgili olabilir (Hallam, 1998, s.254). Çalgı/Piyano öğretimi kapsamında Gagne'nin dokuz öğretim olayını temele alınarak tasarlanan dersler şu dokuz aşamayı içerecektir. Bu aşamalar (1) Dikkat çekme, (2) Öğrenenleri hedeften haberdar etme, (3) Ön öğrenmelerin hatırlanmasının uyarılması, (4) Uyarıyı sunmak, (5) Öğrenme rehberliği sağla-

ma, (6) Performansı ortaya çıkarma, (7) Dönüt verme, (8) Performansı değerlendirme, (9) Tutma ve transferi artırma olarak ifade edilmektedir.

(1) *Dikkat çekme*, öğretimde olması gereken ilk olaydır. Bu aşamada öğrenci öğrenilmesi gereken materyale uygun uyarıcılara odaklanır (görsel-ışitsel, yazılı gereçler, öğretmenin model olduğu davranışlar) (Schunk, 2009, s.288). Dikkati çekme, öğrencilerin dikkatini yeniden kazanmak için, bir ders boyunca, çeşitli şekillerde tekrarlanabilen, bazı tür uyarıcı değişiklikleri tarafından yapılır (Driscoll, 2012, s.416). Hallam (1998, s.257) öğretmenlerin derse, dersin hedeflerini, amacını ve yapısını açıklayarak başlamalarını, ders boyunca anlamlı bir hareketle herkesi meşgul etmelerini, dersi tutarlı bir bütünlükle yapmalarını, önceden bilinen materyal ve yeni kavramlar, fikirler ve müzik arasında bir denge sağlamalarını mümkün olan her yerde göstermeleri gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenin uzun bir zaman aralığını kapsayan konuşmalardan kaçınmalarını, kayıtlar, videolar, kitaplar gibi dış uyarıcıları, güncel olayları kullanmalarını ve öğrencilerin ilgilerini sürdürmeyi denemelerini de vurgulamaktadır.

Belli bir çalgıya bağlılık, motivasyonu devam ettirmede önem taşır (Hallam, 2008, s.91). Öğrenci genellikle çalgı çalmayı öğrenmeye başlamak için gönüllü olduğunda çalgı müziğinde ön bir ilginin varlığından söz edilebilir. Ancak bu ilgi sürdürülmeye ihtiyaç duyar. Muhtemelen sahiplenme [benimseme] burada bir anahtar kelimedir. Bireyler, öğrendikleri şeyin onların olduğunu, bunun özel bir çalgı olup olmadığını, bir kariyer edinme planlarının olup olmadığını veya sorumluluk alıp almayacaklarını hissettikleri zaman hakiki olarak motive olurlar. Öğrencilerin sahiplenmesi [benimseme] tercih yapmalarına izin verilerek teşvik edilebilir. Böylece öğretmenler, öğrencileri öğrendikleri müzik, öğrendikleri parçaların zorluk seviyesi (gerilim isteyip istemedikleri), sınavlara girmeyi isteyip istemedikleri (eğer istiyorlarsa ne zaman girecekleri), konsere çıkıp çıkmayacakları (eğer çıkacaklarsa bireysel olarak mı yoksa grupla mı çıkacakları) hakkındaki kararları almada işin içine almayı denemeliler. Aynı zamanda öğretmenler, şaşırtarak, aykırı, çelişkili, tartışmalı uyarıcı durumlar yaratarak öğrenmeye ilgi çekebilirler (Hallam, 1998, s.99).

(2) *Öğrenenleri hedeften haberdar etme*, öğrenenlere, öğrenmeden sonra ne yapacaklarını söylemedir. Bütün öğrencilerin, herhangi bir öğretim durumunda, ne öğrenmeleri gerektiği hakkında beklentiler geliştireceğine dikkat edilmesi gerekir. Beklentiler, öğrencilerin, öğretimden ya da beklenen öğ-

renme çıktıları gösterimlerinden sonra, ne yapabileceklerini ifade eden, öğretimin hedeflerine dair basit açıklamalarla kolaylıkla oluşturulacaktır (Driscoll, 2012, s.417). Öğrencinin [haberdar olduğu hedefler doğrultusunda] beklentisi öğrenciyi hedefe doğru yönlendirir (Shunk, 2009, s.288).

Çalgı öğretiminde, öğretmenin son performans hedefi doğrultusunda bütünü oluşturan alt hedefleri ortaya koyması gerekir. Son performans hedefine ulaşabilme çok sayıda alt hedefin gerçekleşmesiyle mümkün olabilir. Öğrenciler alt hedefleri başarmak için uğraşır, daha sonra bütünden parçalara bölünmüş hedefleri birleştirebilmek için yardıma ihtiyaç duyarlar. Bu noktada öğretmen öğrencinin başarması için uygun olan şeyi belirlemeye ihtiyaç duyar. Bu ders sırasında deneme yanılma yoluyla da kurgulanabilir. Eğer başarı elde edilmezse daha küçük hedefler belirlenir. Görev bileşenlerinde ustalaştığı zaman birleştirme süreci başlayabilir (Hallam, 1998, s.126).

(3) *Ön öğrenmelerin hatırlanmasının uyarılması*, daha önce öğrenilmiş bilgilerin ya da becerilerin hatırlanmasını istemedir. Yeni öğrenmeler, büyük ölçüde daha önce öğrenilmiş olan bilgilere bağlı olmasına rağmen, öğrenciler yeni bir öğrenme görevi ile karşılaştıklarında, eski bilgileri her zaman hatırlamazlar ve ilgili bilgileri kullanmazlar. Bilgi transferi, yani daha önce öğrenilmiş bir şeyin yeni bir bağlama uygulanması, her yaşta zordur. Bu yüzden kodlama ve transfere öğrencileri hazırlamak için, eğitimcilerin ilgili ve önkoşul bilgilerle onlara yardım etmesi gerekir (Driscoll, 2012, s.417).

(4) *Uyarı sunma*, yeni kavram veya kuralla ilgili örnek verilmesi, ayırt edici özelliklerle içeriğin gösterilmesidir. Motor beceriler veya biliş strateji için uyarıcı sunmak, istenen çıktının gösteriminden veya sözel talimatlar verilmesinden oluşur. Uyarının sunumunun, seçici algı ve modeli tanıma işlemini kolaylaştırması için, istenen çıktıların temel öğelerini ya da ayırtıcı özelliklerini vurgulaması gerekir (Driscoll, 2012, s.419).

Öğrencilerin öğrenecekleri parçanın kulağa nasıl geldiğini bilmeleri gerekir. Bu onlara toplam hedefteki son noktayı gösterir. Öğrenci çalacağı parçanın işitsel resmini (temsili) nasıl ortaya koyacağını öğrenmeye ihtiyaç duyar. Eğer parçanın seslendirmesini bilmeden parçayı öğrenmeye başlarsa hataları belirleyemeyecektir. Eğer uygun işitsel bir temsil oluştururlarsa, bu şablonla yaptıklarını eşleştirebilirler. Bu ritim duygusunu ve doğru entonasyon geliştirmeye yardımcı olur. Öğrenciye şablon oluşturma, CD kayıtları ya da öğrenciye müziği çalarak sağlanabilir. Hallam (1998, s.127) çalgı öğretiminde öğretmenin çalarak ya da kayıtlardan dinleterek

öğrencilerin karşılaştırmalar yapabilmesi için şablon sağlaması gerektiğini belirtmiştir.

(5) *Öğrenme rehberliği sağlama*, yeni bilginin belleğe transfer edildiği süreçtir. Öğretim aktiviteleri, anlamlı bir şekilde uzun süreli belleğe, ne öğretilmesi gerektiğinin girişini teşvik etmelidir. Ne kadar öğrenme rehberliği sağlanacağı, öğrenenlerin yeteneğini ve gelişmişliğini, öğretim için mevcut zaman miktarını ve birden fazla öğrenme hedeflerinin varlığını kapsayan çeşitli faktörlere bağlıdır (Driscoll, 2012, s.419).

Öğrenciye bu rehberlik sağlanırken örnekleme yapmak gerekir. Örnekleme şablon sağlamada etkili bir yoldur. Öğretmen istenilen parçanın ya da tekniğin örneğini gösterir. Öğrenci gözlemler ve performansı taklit etmeye çalışır. Örnek gösterme gerçek bir performans şeklinde olmak zorunda değildir. Öğretmen, öğrencilerin kopyalamasını istediği özel noktaları resmetmek için mırıldanarak, el vurarak ya da fiziksel hareketlerle işitsel modeller kullanabilir. Modelleme beceri ediniminde çok önemlidir. Çalgı öğrenmede modellemenin olumlu etkileri araştırmalarla açıkça ortaya konmuştur. Ancak bulgular, öğretmenlerin derslerde modellemeye daha az ve konuşmaya daha çok zaman ayırdıklarını göstermektedir. Modellemenin önemi, öğrencinin ulaştığı aşamaya bağlıdır. Modelleme, ilk aşamalarda, öğrencilerin kendi çalmalarını bir şablonla eşleştirme fırsatı yaratarak öğrenmeyi artırırken, ileri aşamalarda taklit yorumların ortaya çıkmasına sebep olabilir (Hallam, 1998, s.127).

(6) *Performansı ortaya çıkarma*, öğrenenden yapmasını istemedir. Öğrencilere, kendi öğrenmelerini, kendi kendilerine, öğretmenleriyle ve diğerleriyle pekiştirmeleri için olanak sağlar. Performansı geliştirmenin amacı, öğrenenlerin ne öğrendiklerini göstermeleridir. Bu olay, hala hataları düzeltmenin devam ettiği ve performansın hala geliştirildiği varsayımıyla, öğrencinin ilerleme göstermesine bir imkân sağlar (Driscoll, 2012, s.420).

Bir parçayı öğrenmenin ilk aşamalarında öğretmen, öğrenciye işitsel bir iskelet sağlayabilir. Bu öğrenciyle birlikte çalarak ya da söyleyerek sağlanabilir. Öğretmen aynı çalgıyı ya da farklı bir çalgıyı, söylemeyi ya da çalmayı tercih edebilir, piyanoyla eşlik edebilir, melodiyi destekleyebilir. Öğrenci daha akıcı çalmaya başladığı zaman, öğretmen bazı cümleleri atlayabilir, zor olan yerlerde katılabilir ya da liderliği öğrenciye bırakmak için daha hafif çalabilir. Bu destek öğrenciye güven verir, müziğin işitsel sunumunu geliştirmeye olanak verir, devam etmeleri için öğrencileri mecbur bırakır.

Bu strateji aynı zamanda deşifre becerilerini geliştirmede faydalı bir yoldur (Hallam, 1998, s.127).

(7) *Dönüt verme*, öğrenenlere, performansları hakkında, ne yapabildiklerini göstermek ve bilgilendirmek içindir (Driscoll, 2012, s.420). Performansı ortaya çıkarmak için öğrenenden yapması istenir ve bu aşamada öğrencinin verdiği karşılığın doğruluğunu saptamak ve gerekirse düzeltme yapmak üzere geribildirim verilir (Schunk, 2009, s.289). Çalgı çalmayı öğretirken, müzikteki yanlışlar, entonasyon, ton, teknik, yorum, iletişim gibi boyutlar hakkında geribildirim verilir. Ancak geribildirim vermeye önce öğrencinin başardığı şeylerden başlamak gerekir. Düzeltmelere yavaş yavaş geçilmeli ve pozitif terimlerle yapıcı geri bildirim sağlanmalıdır (Hallam, 1998, s.128).

(8) *Performansı değerlendirme*, öğrenenlerin, bilgilerini gösterme ve düzeltme imkânlarına sahip olduktan sonra yapılır. Bu olay genellikle ünite veya bölüm testleri projeler, beceri sergileme ve benzerleri aracılığıyla uygulanır (Driscoll, 2012, s.421).

(9) *Tutma ve transferi artıracak* öğretim aktiviteleri, önceki aşamalarda, sık sık öğretimin içine yerleştirilir. Öğrenme rehberliği sağlama, aralıklı değerlendirmeler zihinsel ve motor becerilerin tutulmasını kolaylaştırır (Driscoll, 2012, s.421). Bu aşama, öğrencilere becerilerini farklı içerikle ve farklı şartlarda tekrarlama imkânı sağlar (Schunk, 2009, s.289). Hallam (1998, s.129) da çalgı öğretiminde, edinilen her yeni becerinin otomatikleşebilmesi için alıştırtma yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu aynı parçayı defalarca aynı yolla çalmak demek değildir. Aynı parçalar, değişik hızlarda ve gürlükte çalışılabilir. Ayrıca bir grup içinde çalma fırsatı sağlayarak öğrenenlerin birbirlerini izleyerek edinilen yeni becerilerin tekrarlaması sağlanabilir.

Etkili bir öğretim için, öğretimin bu dokuz olayının yanında, işbirlikçi öğrenme yapıları kullanılarak, öğrenciler birbirlerine hem öğrenme rehberliği hem de dönüt sağlayabilirler (Driscoll, 2012, s.422).

İşbirlikli öğrenme, günümüzde keşfe dayalı öğrenmeyi yaymak ve öğrenmeyi sosyal bir aktivite olarak gerçekleştirmek için giderek yayılmaktadır (Efe ve diğerleri, 2008, s.2). İşbirlikli öğrenme, öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirmek amacı ile değişik yetenekleri olan öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ortak bir hedefe ulaşmalarını ifade eder (Johnson ve Johnson, 1994 ve 1999; Akt: Efe ve diğerleri, 2008, s.2).

İşbirliğine dayalı öğrenme beş temel unsuru içerir (Saban, 2014, s.190): Bunlar, olumlu bağlılık, yüz yüze destekleyici etkileşim, bireysel sorumluluk, kişilerarası veya sosyal beceriler ve grup sürecine yansımadır.

Olumlu bağlılık. İşbirlikli çalışma gereği öğrencilerden olumlu bağlılık geliştirmeleri beklenir. Olumlu bağlılık gruptaki bir üyenin kişisel çabalarının yalnızca bu üyenin kendisi için değil, gruptaki bütün üyeler için faydalı olacağını kavramaları, fark etmeleri ve bilincinde olmaları gerekir. Üyelerden birinin başarısı ancak gruptaki herkesin başarısı söz konusu olduğunda mümkün olabilir (Saban, 2014, s.191). Grup üyelerinin, başarılı olabilmek için grubun başarılı olması gerektiğine inanmaları gerekir. Bu koşul işbirlikli ödül yapısı ve işbirlikli iş yapısıyla elde edilir. İşbirlikli ödül yapısı, grup üyelerinin grup amaçları doğrultusunda grup ürünü ortaya koymalarını ve grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirir. İşbirlikli iş yapısı ise, grup üyelerinin bir işi bitirmek amacıyla çabalarının birleştirilmesinin özendirildiği ya da gerekli bulunduğu durumlardır (Ün Açıköz, 2008, s.174). İşbirliğini sağlamada grup ödülünün verilmesi, ödül bağımlılığıdır. Ancak amaç bağımlılığı olmadan ödül bağımlılığının olması imkânsızdır. Olumlu bağlılık bireylerin ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirecek bir durum yaratır. Olumlu ürün bağımlılığı, grup üyelerinin eğer birlikte çalışırlarsa başarabileceklerine inanmaları anlamındaki amaç bağımlılığını ve ortak ürüne dayalı olarak verilen tek tip ödül anlamındaki ödül bağımlılığını içerir. Ayrıca olumlu bağımlılık, kişisel sorumluluk ve değerlendirilebilirlik duyguları yaratacağından, sorumluluktan kaçma, yardım etmek istememe gibi durumları önleyebilir (Ün Açıköz, 2008, s.175).

Bireysel sorumluluk, gruptaki her bireyin daha iyi performans gösterebilmesi için herkesin performansının değerlendirilip, sonuçlarının hem gruba hem de üyenin kendisine geri verildiği durumlarda ortaya çıkar (Saban, 2014, s.194).

Yüz yüze destekleyici etkileşim, grup üyelerinin birbirlerinin çabasını özendirilmesi ve kolaylaştırmasıdır. Öğrenciler bunu yardım etme, dönüt verme, güvenme, yapılanları tartışma v.b. davranışlarla gerçekleştirirler (Ün Açıköz, 2008, s.176).

İşbirliğine dayalı gruplarda öğrenciler, hem akademik konuyu, hem de grubun bir ekip ruhu ile çalışmasını mümkün kılan *kişilerarası veya sosyal becerileri* öğrenmekle yükümlüdür. Dolayısı ile işbirlikçi öğrenmenin başarısı için liderlik, karar verme, iletişim, karşılıklı güveni inşa etmek ve herhan-

gi bir anlaşmazlığı çözmek gibi beceriler öğretmen tarafından amaçlı ve açık bir şekilde öğrencilere kazandırılmalıdır (Saban, 2014, s.195).

Grup sürecine yansımaya (grup sürecinin değerlendirilmesi), grup etkinliğinin sonunda, grup üyelerinin hangi davranışlarının katkı getirip getirmediğinin, hangi davranışların sürmesi, hangilerinin değişmesi gerektiğinin saptanmasıdır (Ün Açıkgöz, 2008, s.176). Bu değerlendirme, üyeler arasındaki iyi çalışma ilişkilerini sürdürmelerini, kendi bireysel katkılarına yönelik gruptan geribildirim almalarının garantisini, kendi bilişsel öğrenmeleri üzerinde düşünmelerini ve pozitif davranışlarını pekiştirmek için etkili bir mekanizma sağlar (Saban, 2014, s.196).

İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanımda çeşitli tekniklerin geliştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda, birlikte öğrenme, öğrenci takımları başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva, birleştirme, işbirliği-işbirliği, birlikte sorularla birlikte öğrenelim, renkli kodlanmış işbirlikli kartları vb. tekniklerden söz edilebilir (Efe ve diğerleri, 2008; Ün Açıkgöz, 2008). Örneğin bu çalışma kapsamında yararlanılan birlikte öğrenme tekniği, öğrencilerin belli bir süre içinde birlikte çalışıp, ortak hedeflere ulaştıkları ve belirli ödevleri, işleri beraber yaptıkları grup çalışmasıdır. Bu teknikte, dersler, sınıf uygulamaları vb. işbirlikli olup, tüm etkinlikler, pozitif bağımlılığı, yüz yüze teşvik edici iletişimi, bireysel sorumluluğu, sosyal beceri ve grup çalışma sürekliliğini sağlar olmalıdır (Efe ve diğerleri, 2008, s.45).

Araştırmalara dayalı olarak, işbirlikli öğrenme yönteminin diğer öğrenme yöntemleri ile karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: (1) Her başarı seviyesindeki öğrenci için daha yüksek başarı düzeyine ve daha ileri yaratıcılık becerilerine sahip olmayı içerir. Bilgileri uzun süre bellekte tutabilme, içsel motivasyonu sürdürülebilir, başarı motivasyonu, görev için harcanan zaman, üst düzey akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerini kapsar. (2) Öğrenciler arasında daha olumlu ilişkiler kurulur. Ekip halinde birlikte çalışma, daha bağlı ilişkiler, kişisel ve akademik sosyal destek, farklılıklara saygı ve uyum gibi konuları içerir. (3) Daha iyi bir psikolojik durum sağlar. Genel psikolojik uyum, güçlü ego, sosyal gelişim, sosyal yetkinlik, öz saygı, öz kimlik, sıkıntı ve stresle başa çıkabilme gibi konuları kapsar. İşbirlikli öğrenme yönteminin bu başlıklar gibi önemli çıktıları, yöntemi diğer yöntemlerden ayırmakta ve yöntemin önemini artırmaktadır (Johnson, Johnson, Holubec, 2016, s.1-3).

Çalgı öğretimi ise genellikle bireysel olarak yapılır. Ancak çalgı öğretime yönelik olarak yapılan uygulamalara bakıldığında bireysel öğretim uygulamalarının yanı sıra grupla öğretime doğru yönelimlerin olduğu görülmektedir. Bu yönelimlere örnek olarak grupla piyano öğretimi verilebilir (Hahn, 2019; Özalp ve Özdemir, 2019; Tecimer Kasap, 2005). Grup piyano öğretimi, ilk olarak 1920'li ve 1930'lu yıllardan itibaren yapılmaya başlanmıştır. Elektronik klavyelerin ortaya çıkmasıyla, grup dersleri yaygınlaşmıştır (Hallam, 1998, s.253). Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle son yıllarda grupla yapılan piyano öğretiminin müzik öğretmeni adayları ve konservatuvar öğrencileri seviyesinde uygulamalarının olduğu görülmektedir. Aydın ve Tecimer (2013) eğitim fakültesi müzik eğitimi öğrencileriyle yaptığı deneysel çalışma sonucunda, grupla yapılan piyano öğretiminin öğrencilerin piyanoda eşikleme ve transpoze becerilerini geliştirmede, bireysel piyano eğitimi alanlara göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Lehimler ve Batıbay (2018) eğitim fakültesi müzik eğitimi öğrencileriyle yaptıkları deneysel çalışma sonucunda, grupla piyano öğretimi yapılan öğrencilerin artistik ve işlevsel piyano becerilerinin bireysel piyano öğretimi gören kontrol grubuna göre anlamlı seviyede daha iyi olduğunu bulmuştur. Acar (2019) ise müzik teknolojilerinin başlangıç seviyesinde grup piyano eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik olarak yürüttüğü bir eylem araştırmasında programın işlevsel olarak başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Çalgı öğretiminde bireysel ya da grup öğretiminin yapılması karşılıklı olarak birbirlerini destekleyici etkinliklerdir. Grupla çalgı öğrenimini teşvik etmek, müzikal standartlara erişmede ve müzikal gelişmeyi sağlamada yarar sağlar (Ley, 2004, s. 9).

Hallam (1998, s.253) çalgı öğretiminin grupla yapılmasının olası avantajlarını yedi madde altında açıklamıştır. Buna göre (1) grup öğretimi öğretmen ve öğrenciler için daha fazla uyarıcı olabilir, (2) alternatif yöntem ve stratejileri göstermek için daha çok fırsat sağlayabilir, (3) müzikal ve teknik eleştirel değerlendirme için daha çok fırsat sağlayabilir, (4) öğrencileri bağımsız öğrenmeye teşvik edebilir, (5) daha eğlenceli olabilir, (6) gerginliğin üstesinden gelmek için resmi olmayan sunum fırsatları sağlayabilir; (7) çekingelerin diğerlerine çalarken kendilerini daha az ketlenmiş hissetmelerini sağlayabilir.

Çalgı öğretiminde, usta çırak ilişkilerinin geleneksel olarak öğretime yön verdiği ifade edilen birçok kaynak bulunmaktadır (Çelik Nayır, 2018; Haşhaş, 2016; İzgi, Yazıcı ve Kılıç, 2016). Bununla birlikte günümüzde gerek genel gerekse özel (müzik) çağdaş öğretim yaklaşımlarının (model, yöntem vb.) gelişmesi çalgı öğretimi alanına yeni ufuklar açmaktadır. Ancak ortaya konan bu öğretim yaklaşımlarının etkililiğinin alana özgü olarak planlanarak somutlaştırılması gerekmektedir. Örneğin, Gagne'nin öğretim kuramı, dokuz öğretim olayı ile öğretme sürecine genel bir çerçeve sunmuştur. Diğer yandan yapılandırmacı öğrenme anlayışının öğretim programlarında yer alarak yaygınlaşmasıyla işbirlikli öğrenmenin önemi artmıştır. Gagne'nin dokuz öğretim olayının işbirlikli öğrenme yapılarında nasıl uygulanabileceğini ortaya koymak bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu problem doğrultusunda araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniği kullanılarak ve Gagne'nin dokuz öğretim olayına göre planlanarak yapılan piyano derslerinin işleyişinin ve bu yönetime yönelik öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda piyano derslerinin işleyişinin belirlenmesi için (1) Öğrencilerin öz değerlendirmeleri nasıldır?; (2) Öğrencilerin akranlarını değerlendirmeleri nasıldır?; (3) Öğrencilerin, öğretim elemanı ve komisyon tarafından yapılan son performans değerlendirmeleri nasıldır?; (4) Piyano derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin başlıca koşullarına (olumlu bağlılık, bireysel sorumluluk, yüz yüze destekleyici etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecine yansımaya) yönelik öğrencilerin görüşleri nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Eylem araştırması, bizzat uygulamanın içinde bulunan bir uygulayıcının kendisinin veya bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması, ortaya çıkmış bir sorunun anlaşılması ve çözümler üretilmesine yönelik sistematik veri toplamaya ve analiz etmeye yönelik bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.333). Bu araştırmada araştırmacı piyano derslerinde ders öğretmeni olarak dersi yürütmüş ve ayrıca araştırmacının da uygulayıcısı olmuştur. Gagne'nin öğretim kuramı temelindeki dokuz öğretim olayı göz önüne

alınarak planlanan grupla yapılan piyano derslerinde, işbirlikli bir öğrenme yaklaşımı yürütülerek bu grup çalışmasının işleyişi ve başarısındaki etkisi ortaya konulmuş ve değerlendirilmiştir.

Eylem araştırması, bir problem ya da araştırma konusunun tanımlanması, kurgulanması, veri toplamak için plan yapılması, veri toplamaya başlanması ve analiz edilmesi, veriyi toplarken problemlerin ya da soruların değişmesine izin verilmesi, verinin analiz edilmesi ve düzenlenmesi, verinin raporlaştırılması, yargı ve önerilerin yapılması, bir eylem planının yapılması, planın uygulanması ve değerlendirilmesi adımlarını içerir (Johnson, 2015, s.56). Araştırmada, eylem araştırması adımları doğrultusunda, genelde bireysel olarak yapılan piyano derslerinin, işbirlikli öğrenme yöntemiyle grup olarak yapıldığında ortaya çıkan değişiklik ve sorunların tespit edilmesine, tartışma ve önerilerle bu yeni duruma yönelik düzenlemeler ve değerlendirmeler yapılmasına gayret edilmiştir.

Uygulama Süreci

Grup olarak çalışarak bireysel performansın ortaya konulması için ikişer ders saatinden oluşan 8 haftalık bir çalışma yürütülmüştür. Dersler Gagne'nin öğretim kuramı temelinde, onun dokuz öğretim olayı göz önüne alınarak planlanmıştır. Aynı zamanda işbirlikli öğrenme yapıları kullanılarak, öğrencilerin birbirlerine hem öğrenme rehberliği hem de dönüt sağlamlarına olanak verilmiştir.

Derslerdeki İşbirlikli Öğrenme Sürecine İlişkin Uygulamalar

Ders öğretim elemanı ilk derste öğrencilere öncelikle işbirlikli öğretimin kullanılacağı bir grupla piyano dersi planladığını bildirmiştir. Ders içi ve ders dışı süreçlerde işbirlikli öğrenme tekniklerinden olan ve Johnson ve Johnson (1991) tarafından geliştirilen "birlikte öğrenme" tekniği kullanılmıştır (Akt. Ün Açıköz, 2008, s.177). Gruba öncelikle işbirlikli öğrenme yönteminin ve birlikte öğrenme tekniğinin ne olduğu açıklanmıştır. Dersin amaçları doğrultusunda, öğrencilere birlikte çalışıp, birbirlerinin öğrenmesini en üst seviyeye çekip ortak başarıya ulaşacakları, bildirilmiştir. Yani gruptakilerin bireysel başarısının grubu başarıya taşıyacağı; böylece grup ödülünü elde edecekleri belirtilmiştir. Dolayısıyla olumlu bağımlılık sağlamak için,

gruptakiler ortak amaç ve ödüle ulaşmaya motive edilmişlerdir. Ders süreci 8 haftada tamamlanmıştır. Her bir hafta için 50'şer dakikalık iki dersten oluşan ders oturumları yapılmıştır. Grup 5 öğrenciden oluşmuştur. Her hafta birinci ders öğrenciler 2 gruba ayrılmış ve bir grup 2 kişi diğer grup ise 3 kişi olarak birbirlerini dinlemiş ve geribildirimlerde bulunmuşlardır. Ders öğretim elemanı ise gruplara katılarak gerektiğinde rehberlik etmiştir. İkinci ders ise iki grup tekrar bir araya gelmiş ve öğretmen rehberliğinde ders yapılmıştır. Her bir öğrenci sırayla parçalarını çalmış, ders öğretim elemanı ve diğer öğrencilerden geribildirim almıştır. Ders sonunda öğrenciler öz değerlendirme formlarına kendilerini değerlendirmişlerdir. Öğrenciler ders sonunda eksiklerini, kendi kendine çalışmalarında nelere odaklanacaklarını gözden geçirmişlerdir. Hafta içi ise herkes bir çalışma arkadaşından sorumludur ve çalışma arkadaşı ile çalışmalarını çalışma çizelgesine işaretlemiştir. Grup bağımlılığını sağlamak için öğrencilere çeşitli roller verilmiştir (Akt. Ün Açıköz, 2008, s.178). Buse, özetleyici; Hale, denetleyici; Sena, özendirici; Kumru, gözlemci; Güliz, bağ kurucu rolünü üstlenmiştir. Rollerin seçimine öğrenciler kendileri karar vermişlerdir.

Derslerdeki Öğretim Olaylarına İlişkin Uygulamalar

Gagne'nin öğretim kuramına dayalı dokuz öğretim olayı, piyano öğretiminde derslerin planlanmasında kullanılmıştır. Bu kapsamda her derste belirtilen dokuz öğretim olayı gelinen seviyeye, ihtiyaca ve yapılan çalışmaların içeriğine göre düzenlenerek gerçekleştirilmiştir.

Ders öğretim elemanı derse *dikkat çekme* amacıyla, çalışılacak parçalara yönelik öğrencilere tanıtıcı bilgi vermiştir. Ders süreçlerinin tamamlanması sonunda ortaya çıkarılması beklenen ve öğrenciler tarafından daha önce çalışılmamış olan iki parça son performans görevi olarak belirlenmiştir. Bu parçalar, William Alwyn'in 'The Sun is Setting' isimli parçası (ABRSM, 2012a) ve Victor-Alphonse Duvernoy'un hızlı pasajlarda her iki elin parmaklarında eşit dokunuş ve dayanıklılık elde etmeyi sağlayan ritmik do majör gamlardan oluşan 'Do Majör etüdü'dür (Bradley, t.y.). Derste önce çalışılan parça olan Duvernoy'un etüdü ve daha sonra Alwyn'nin parçası hakkında bilgi verilmiştir. Başlangıçta çok fazla sözel açıklamanın sıkıcı olacağı düşünüldüğünden açıklamalar bu esnada kısa tutulmuş ve daha ayrıntılı açıklama uygulama anına bırakılmıştır.

Bu açıklamanın ardından öğrencileri *hedeften haberdar etme* amacıyla, beklentiler açıklanmıştır. Yukarıda belirtilen son performans hedefi olan parçalara göre belirlenen alt hedefler; teknik becerilerin gelişimi (duruş-oturuş-beden dengesi, el-parmak-kol hareketleri, hızlı pasajlarda dayanıklılık elde etme, tuşeye her iki elle eşit dokunuş, artikülasyon, ifadeli bir ses kalitesi geliştirme); müzikal becerilerin gelişimi (ifadeli çalma, sesi yansıtabilme, ses üzerinde denetim, anlamı ifade etme); zihinsel becerilerin gelişimi (tonun, nota değerlerinin ve seslerin doğru okunması, tempo bütünlüğü, parçalardaki armoninin ve müzik biçiminin kavranması); diğerlerine sunum becerilerinin gelişimi; öğrenme becerilerinin gelişimi (tüm ders sürecinde bağımsız olarak öğrenme, izleme ve değerlendirmenin gelişimi) olarak belirlenmiştir.

Daha sonra, öğrencilerden *önce öğrenilmiş bilgilerin ve becerilerin hatırlanması* istenmiştir. Bunlar piyanoda duruş, oturuş, el çatası, parmakların üç oynar kemiğinin çökmemesi, bileğin esnek ve serbest olması, dizilerde baş parmak geçişi (baş parmağın üstten ve alttan geçişi sırasında eli döndürmeden o anda kolu hafifçe yana doğru açma), notaların doğru sesler ve ritimlerle seslendirilmesi, eserin armonisinin ve yapısının anlaşılması, ajilite, artikülasyon, ton kalitesi, gürlük işaretlerine uyma, kuvvetli ve zayıf zamanlara dikkat etme konularını gözden geçirerek düşünme önceki öğrenmelerde yer alan konulardır. Bu noktalar ders başında ve ders boyunca yeniden vurgulanmıştır.

İstenen *içeriğin sunulması (uyararı sunma)* amacıyla, ders öğretim elemanı parçaları çalarak, öğrencilere ulaşılacak performansı örneklemiştir. Derste çalışılan ilk parça Duvernoy'un '*Do Majör etüdü*'dür. Bu parçada yukarıda belirtilen önce öğrenilmiş becerilere ek olarak yeni öğrenilecek beceri, paralel hareketle yazılmış dizi seslerinden oluşan hızlı pasajları çalarken her iki elin parmaklarının aynı anda eşit olarak tuşlara inmesi ve dayanıklılık elde etmedir. Bu beceri parçadaki ayırt edici özelliktir. Dersin diğer parçası Alwyn'in '*The Sun is Setting*' isimli parçasıdır. Bu parçadaki ayırt edici özellikler cantabile legato bir tuşuyla çalma, legato pedalı sesleri dinleyerek kullanma ve etkisini dinleme, melodi çizgisi hangi partideyse o partideki sesleri ön plana çıkarma, bir elle kuvvetli çalarken diğer elle hafif çalma, sesleri tasavvur ederek (benzetmeler hayal ederek) çalma, farklı ses renkleri elde etme becerileridir. Öğrencilere parçanın ayrıntılı tanımlanmasında ABRSM'den (2012b, s.45) yararlanılmıştır.

Öğrenme rehberliği sağlama amacıyla öğrencilere içerikte belirtilen beceriler ders öğretim elemanı tarafından teker teker sözel olarak ifade edilmiş ve çalarak gösterilmiştir. Öğrencilerin zihninde şablon oluşturabilmeleri için bu modellemeyi izlemeleri istenmiştir.

Öğrencilerden, **performansın ortaya konması ve geliştirilmesi** amacıyla parçalarını çalarak sunmaları istenmiştir. Böylece öğrencilere kendi kendilerine, arkadaşları ve ders öğretim elemanı ile birlikte öğrenmeleri için olanak sağlanmıştır.

Öğrencinin performansındaki doğruluğu onaylamak ve gerekirse düzeltme yapmak üzere ders öğretim elemanı ve diğer öğrenciler tarafından sürekli **dönüt** verilmiştir.

Öğrencilere performanslarını sunma ve dönüt alma imkânı verilmesiyle kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca öğrenciler 8 haftalık bir ders sürecinden sonra **son performanslarını değerlendirme** amacıyla çalıştıkları bu parçalardan dönem sonunda ders öğretim elemanı tarafından yapılan sınava girmişlerdir.

Zihinsel ve motor becerileri **tutma ve transfer etme** amacıyla öğrencilere daha önce öğrenme rehberliği sağlama, performansı sunma ve dönüt verme sırasında uygulamalar ve değerlendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerden hafta içi çalışmalarını gruptaki diğer farklı çalışma arkadaşlarıyla çalışarak ortamlarını farklılaştırmaları istenmiştir. Yine her hafta ders başında farklı arkadaşlarıyla grup çalışmasına katılmışlardır. Öğretim dönemi sonunda öğrenciler, ders öğretim elemanı tarafından yapılan son performanslarını değerlendirme sınavına alınmışlardır. Ayrıca daha sonra bir komisyon önünde de parçalarını sunmuşlar ve bu komisyon tarafından da değerlendirilmişlerdir.

Çalışma Grubu

Dokuz öğretim olayına dayalı olarak planlanan piyano derslerinin işbirlikli yöntem kullanılarak yapılmasına yönelik yürütülen bu eylem araştırmasına beş kız öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören ve ders öğretim elemanının iki yıldır ders yaptığı öğrencilerdir. İkinci sınıfa devam eden bu öğrenciler grup çalışmasına katılmaya gönüllü olduklarını bildirmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Öz Değerlendirme Formu: Her ders sonunda öğrencilerin o dersteki kendi performanslarını değerlendirmeleri için, dersin öğretim elemanı tarafından oluşturulan öz değerlendirme formu verilmiştir. Öz değerlendirme formunda yer alan 23 önerme dersin hedeflerine uygun olarak derste gerçekleştirilmesi beklenen becerilere yönelik ifadelerden oluşmuştur. Öz değerlendirme formunda 'notaları doğru ses ve ritimlerle çalma', 'kuvvetli ve zayıf zamanlara dikkat ederek çalma', 'sesleri tasavvur ederek çalma' gibi maddeler yer almıştır. Öğrencilerden her beceriyi gerçekleştirme durumlarını dördü derecelendirmeli (Hiç, Bazen, Çoğunlukla, Her zaman) bir ölçek üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Öz değerlendirme formunda ayrıca "Bugünkü derse yönelik düşünceleriniz nelerdir?" açık uçlu sorusu sorularak öğrencilerin dersi kendi ifadeleri ile değerlendirmeleri de sağlanmıştır.

İşbirlikli Öğretim Yöntemine Yönelik Düşünceler Anketi: Ders sürecinin başında öğrencilere işbirlikli öğrenme yöntemini nasıl yürütecekleri hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilgiler ışığında yöntem hakkında neler düşündüklerini öğrenmek amacıyla öğretim elemanı tarafından oluşturulan açık uçlu dört soruyla görüşleri alınmıştır. Soruların tasarlanmasında işbirlikli çalışmanın en başında, öğrencilerin kendilerine anlatılan işbirlikli çalışmanın koşulları hakkındaki düşünceleri, varsa çekinceleri anlaşılılmaya çalışıldığından dolayı sorular varsayımsal olarak sorulmuştur. Bu kapsamda şu sorular sorulmuştur: (1) Grup üyelerinin çalışmalar sonunda eşit başarı notu alacak olması size ne düşündürdü? (2) Çalışma arkadaşınızın size geribildirim verecek olması (eleştirmesi) sizi nasıl etkileyecek? (3) Ders sırasında grup içinde çalarken, çalışmanızı gruba gösterirken kendinizi nasıl hissedeceğinizi düşünüyorsunuz? (4) Grup çalışmasının olumlu ya da olumsuz tarafları sizce neler olacak?

İşbirlikli Ders Sürecini Değerlendirme Anketi: Ders süreci tamamlandığında, tüm sürecin farklı boyutlarıyla değerlendirilmesi amacıyla öğrencilere, dersin öğretim elemanı tarafından hazırlanan ve 13 açık uçlu sorudan oluşan bir anket verilmiştir. Ankette temel olarak, (a) işbirlikli yöntemin işleyişine, (b) öğrencilerin tüm süreç boyunca diğer arkadaşları hakkındaki (müzikal, teknik ve duygu durumları açısından) düşüncelerine ve (c) tüm ders-

lerin sonunda öğretim elemanı tarafından yapılan sınavdaki kendi performanslarına yönelik değerlendirmeler yapmaları istenmiştir. İşbirlikli ders sürecinin değerlendirilmesine yönelik sorular 'olumlu bağlılık', 'bireysel sorumluluk', 'yüz yüze destekleyici etkileşim', 'sosyal beceriler' gibi boyutlara yönelik öğrenci görüşleri alınacak biçimde tasarlanmıştır. Bu kapsamda "Ders sırasında arkadaşlarınızın geri bildirimlerinin, eleştirilerinin sizi nasıl etkilediğini, ne gibi duygu ve düşünceler uyandırdığını olumlu veya olumsuz olarak değerlendirin."; "Grup üyelerinin eşit başarı notunu alması size ne düşündürdü?"; "Gruptaki arkadaşlarınız sizin çalışmalarınıza, çabalarınıza ne kadar katkı sağladı, motive etti? Ayrıca siz arkadaşlarınıza ne kadar katkı sağladınız?"; "Gruptakilerle sosyal ilişkileriniz olumlu veya olumsuz yönde farklılaştı mı?" gibi sorular sorulmuştur.

Son Performans Değerlendirme Formu: Ders süreci tamamlandığında öğrencilerin performanslarının belirlenmesinde son performans değerlendirme formu kullanılmıştır. Form, ders hedefleri doğrultusunda teknik, müzikal, zihinsel ve sunum becerilerini içerecek şekilde ders öğretim elemanı tarafından hazırlanmıştır. Teknik beceriler, duruş-oturuş-beden dengesi, el-parmak-kol hareketleri, hızlı pasajlarda dayanıklılık elde etme, tuşeye her iki elle eşit dokunuş, artikülasyon, ifadeli bir ses kalitesi geliştirme becerilerini; müzikal beceriler, ifadeli çalma, sesi yansıtabilme, ses üzerinde denetim, anlamı ifade etme becerilerini; zihinsel beceriler, tonun, nota değerlerinin ve seslerin doğru okunması, tempo bütünlüğü, parçalardaki armoninin ve müzik biçiminin kavranması becerilerini ve sunum becerileri sunumun kendine güvenli ve ikna ediciliğini içermiştir. Bu kapsamda öğrenciler 100 puan üzerinden değerlendirilmişlerdir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Tüm araştırma süreci boyunca öz değerlendirme formları, süreç başındaki, her ders sonundaki ve tüm süreç sonundaki açık uçlu sorulardan alınan duygu ve düşünceler orijinal ifadelerin alıntılanmasıyla veri olarak kullanılmıştır. Öz değerlendirme formlarında yer alan öğrenci değerlendirmeleri araştırmanın bulgular kısmında ilk ve son ders arasındaki farkı daha belirgin olarak ortaya koymak amacıyla sunulmuştur. Ayrıca öğretim elemanı ve komisyon tarafından yapılan değerlendirme sonuçları da öğrenci per-

formans başarısının değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Araştırma raporunda öğrencilerin gerçek isimleri yerine hayali isimler kullanılmıştır.

Bulgular

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Yapılan Piyano Derslerine Yönelik Öğrenci Öz Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Araştırmada yapılan işbirlikli her piyano dersi sonrasında öğrencilerin kendi öz değerlendirmeleri, süreç sonunda yer alan ve öğretim elemanı tarafından yapılan son performans değerlendirme sınavındaki performanslarını değerlendirmelerine yönelik düşünceleri aşağıda verilmiştir.

Ders Sonlarında Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Araştırmada öğrenciler her dersin sonunda öz değerlendirme formlarına kendilerini değerlendirmişlerdir. Tablo 1’de öğrencilerin ilk ders (1. hafta) ve son ders (8. hafta) sonunda kendilerini değerlendirmeleri gösterilmiştir. Sonuçları daha çarpıcı gösterebilmek için ilk ve son hafta arasındaki öz değerlendirmeler verilmemiştir. Tablo 1’den anlaşıldığı gibi, ders hedefi olan teknik beceriler dikkate alındığında, öğrenciler el-parmak-kol hareketlerine yönelik gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadırlar. Özellikle el çatsı, dip oynar kemikten itibaren parmağın serbest hareketi, parmağın üç oynar kemiğinin çökmemesi gibi becerilerde öğrenciler son haftada kendilerine verdikleri puan değerini yükseltmişlerdir. Örneğin 9.önermedeki “Paralel hareketle yazılmış dizili sesleri çalarken her iki elin parmaklarının da aynı anda tuşlara inmesi” ifadesine yönelik olarak 5 öğrenciden dördünün son haftadaki becerilerinin ilk haftaya göre puan artışı sağladığı anlaşılmaktadır. Müzikal beceriler dikkate alındığında 15. önermedeki gürlük işaretlerine çoğunlukla uyduklarını ve daha da gelişme göstermediklerini düşündükleri görülmektedir. Ancak müzikal gelişmeye yönelik daha ayrıntılı ve somut ifadelerde geliştiklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu dikkate alındığında, kuvvetli ve zayıf zamanlara dikkat ederek çalma, şarkı söyleyen legato bir tuşuyla çalma, farklı partilerdeki melodi çizgisini ön plana çıkarma gibi becerilerde öğrenciler, son haftada kendilerine verdikleri puan değerini yine yükseltmişlerdir. Örneğin, 19.önermedeki “Şarkı söyleyen legato bir

tüşeyle çalma” ifadesinde 5 öğrenciden dördünün son haftadaki becerilerinin ilk haftaya göre puan artışı sağladığı görülmektedir. Zihinsel bir beceri olan 10. önermede öğrenciler kendilerini ilk haftadan itibaren çoğunlukla ve her zaman notaları doğru ses ve ritimlerle çaldıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla burada bir sorun algılamamaktadırlar.

Tablo 1 dersin hedefleri açısından değerlendirildiğinde, öğrenciler ilk haftadan 8. haftaya kadarki süreçte piyano çalmada teknik, müzikal ve zihinsel becerilerin bir çoğunda kendilerini geliştirdiklerini düşünmektedirler.

Tablo 1. Öğrencilerin ilk (1) ve son (8) ders sonundaki öz değerlendirmeleri

	Güliz		Hale		Buse		Sena		Kumru	
	1	8	1	8	1	8	1	8	1	8
Piyanoyu tam ortalayarak rahat bir vücutla oturma.	4	4	4	4	3	4	4	4	2	3
Ellerin tuşlar üzerinde çatı (kubbe) biçiminde durması.	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3
Parmakların her birinin dip oynaktan serbestçe kalkıp tuşa inmesi (ikinci parmak bastığı anda birinci parmak tuşu bırakması).	4	4	3	4	2	4	3	4	3	3
Parmakların üç oynağının da çökmemesi.	3	4	3	4	2	4	3	4	3	3
Parmak hareketleri sırasında bileğin aşağıda, esnek ve serbest olması.	3	4	3	4	3	3	2	3	3	3
Kolların omuz ekleminden itibaren serbest olması.	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3
Dizlerde başparmağın üstten ve alttan geçişleri sırasında eli döndürmeden o anda kolu hafifçe yana doğru açma.	3	4	2	4	3	3	3	4	3	3
Dizinin tüm seslerini eşit olarak çalma.	4	4	3	3	4	4	3	4	3	3
Paralel hareketle yazılmış dizili sesleri çalarken her iki elin parmaklarının da aynı anda tuşlara inmesi.	1	3	1	3	3	3	2	3	1	3
Notaları doğru ses ve ritimlerle çalma.	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3
Doğru ritim değerlerini yapabilmek için sayarak çalma.	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3
Doğru parmak numaraları kullanma.	4	3	3	4	3	3	2	3	2	2
Cümle sonlarında nefes alıp bilekleri gevşetme.	4	4	4	4	4	4	3	4	2	3
Gürlük işaretlerine uyma.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Kuvvetli ve zayıf zamanlara dikkat ederek çalma.	2	3	3	4	3	3	3	4	3	3
Melodi çizgisi hangi partideyse o partideki sesleri ön plana çıkarma.	2	4	3	4	3	4	3	4	3	3
Sesleri tasavvur ederek (benzetmeler hayal ederek) çalma.	2	4	4	4	3	3	4	4	3	3
Üretilen sesleri dinleme.	3	4	4	4	2	3	2	4	3	3
Şarkı söyleyen legato bir tüşeyle çalma.	2	3	3	4	2	4	2	4	3	3
Legato pedalı uygun bir şekilde sesleri dinleyerek kullanma.*	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3
Bütünlüğü bozmadan (takılmadan) çalma.	3	3	3	4	1	4	3	4	2	2
Bir elimle kuvvetli çalarken diğer elimle hafif çalma.	2	3	4	3	4	4	3	4	2	3
Akor seslerini eşit ağırlıklarla çalma.	2	4	4	3	3	4	3	4	2	3

(1:Hiç, 2:Bazen, 3:Çoğunlukla, 4:Her zaman); *Legato pedalı uygun bir şekilde sesleri dinleyerek kullanma becerisi 4. ders çalışılmaya başlandığından dolayı bu becerideki gelişim 4 ve 8. dersler arasındaki gelişimi göstermektedir.

Öğrencilerin Süreç Sonundaki Son Performans Değerlendirme Sınavında Kendi Performanslarını Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Öğretim elemanı tarafından yapılan son performans değerlendirmesinde öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere “Piyano sınavınızdaki performansınızın niteliğini, sergilediğiniz güçlü ve zayıf yönler açısından değerlendiriniz.” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmeleri şu şekilde olmuştur:

“Etütte hem nüans hem de tempo bakımından uyum içerisinde çaldığımı düşünüyorum. Parmaklarım atikti ve eklemler iyi hareket etti... Hem nüanslar hem de cümlelere, formlara geçişlerde o hissi oldukça iyi karşıya geçirmeyi hedefledim ve güzel bir performans sergiledim.” (Hale)

“...teknik anlamda parmakların kalkmasına, çatı kurmaya ve atıklığe dikkat ettim... Çok hızlı çalmamaya dikkat ettim... Hata yapmamak için bunu uyguladım... Nüanslara dikkat etmeye çalıştım...” (Güliz)

“...sınavımın iyi geçtiğini düşünüyorum... Parmak numaralarını doğru çaldım... Bu beni çok motive etti...” (Kumru)

“...genel olarak iyi yorumladığımı ve çaldığımı düşünüyorum...” (Buse)

“...çok fazla heyecanlandım... Derste ve grup çalışmalarındaki performansından düşük çaldığımı düşünüyorum... Final sınavında çok daha fazla dikkat edeceğime inanıyorum...” (Sena)

Öğrencilerin, performanslarındaki parmak hareketlerindeki atıklık, el çatısı, hız gibi teknik öğelere ve nüanslara yaptıkları olumlu vurgular ve sınav performanslarından memnun oldukları anlaşılmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin dersin hedeflerinde yer alan becerileri gerçekleştirdiklerini düşündükleri söylenebilir. Sadece Sena heyecanından dolayı ortaya koyduğu performansın, önceki derslerden düşük olduğunu belirtmekte ve komisyon karşısında yapılacak bir sonraki sınavda daha başarılı olacağına yönelik inancını dile getirmektedir.

Öğrencilerin Akranlarını Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Araştırma süreci sonunda grup üyelerinden akranlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Grup üyeleri, akranlarının performanslarındaki teknik, zihinsel, müzikal beceriler vb. açısından değerlendirmeler yapmışlardır. Aşağıda öğrencilerin bu kapsamdaki görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrenciler, Hale'yi değerlendirirken "...hız kaygısı var, hız yüzünden parmakları tuşede kalıyor..."(Buse); Güliz'i değerlendirirken "...parmaklarının ve parçaya nasıl daha hızlı hâkim olabildiğini en iyisinden en kötüsüne kadar gördüm..."(Sena) diyerek hız kavramına dikkat çekmişlerdir. Arkadaşlarının Kumru'yu değerlendirmelerinde ise "...parmaklarının esnekliği baştan görünüyordu... bunun gitgide daha fazla üstünde durdu... kendini geliştirmek için gayret gösterdi..."(Sena); "...parmaklarının uzun olması ona parmak kaldırma konusunda büyük fayda sağlıyor... Tekniği çok iyi..."(Güliz) şeklindeki ifadelerle Kumru'nun parmak artikülasyonuna ve esnekliğine vurgu yapmışlardır. Bu ifadelerde hız, parmak artikülasyonu ve esnekliği gibi teknik beceriye yönelik değerlendirmeler göze çarpmaktadır.

Güliz'in tekniğini düzeltmeye yönelik motivasyonu arkadaşlarının dikkatini çekmiştir. Bunu, "...tekniğinde ufak tefek hataları var, ama düzeltme gayreti de var..."(Kumru) şeklindeki bir ifadeyle arkadaşı belirtmiştir.

Öğrencilerin, "...Hale nüansları çok güzel kullanıyor..."(Güliz); "...Hale'nin müzikalitesi her geçen gün ilerliyor..."(Kumru); "...Buse'nin nüansları çok iyi..."(Güliz); "...Buse'nin müzikalitesi güzel..."(Kumru); "...Buse'nin müzikal anlamda başarılı bir performansı var..."(Hale); "...Sena'nın müzikalitesi iyi..."(Kumru); "...Güliz'in müzikalitesi başarılı..."(Kumru) şeklindeki ifadelerinde birbirleri hakkında müzikal olarak olumlu değerlendirmeler yaptıkları ve müzikal beceri açısından gelişme gösterdiklerini belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler birbirleri hakkında müzikteki nüansları kullandıklarını düşündüklerini söyleyebiliriz.

Güliz, "...Sena metronomla çalışıyor ve oldukça dikkatli..." şeklindeki ve "...Buse metronomla çalıştığı için ritimleri çok iyi..." ifadelerinde metronomla çalışmanın önemini ortaya koymuştur. Arkadaşının ritimlerin doğruluğuna dikkat çekerek zihinsel bir beceriye vurgu yapmıştır.

Öğrenciler birbirlerinin genel performanslarına ve gelişimlerine yönelik olarak da ifadeler belirtmişlerdir. Örneğin, Sena "...Hale'ye hatasını söylediğim anda nasıl hemen üzerinde durduğunu ve düzeltmek için emek verdiğini görüyorum..." diyerek arkadaşına yaptığı geribildirim dikkate alındığını ve işe yararlılığını ortaya koymaktadır.

Hale ise "...Güliz derslere çalışarak geldi ve sorumluluğunu hissederek bunları da performansına yansıtarak en güzel şekilde uyguladı. Hatalarını görüp düzeltmesi de onun gelişimini hızlandırdı..." diyerek arkadaşının gelişimini vurgulamaktadır. Yine Hale "...Sena hatalarını kısa zamanda fark edip hemen toparlayabildi.

Sorumluluklarının bilincinde olup derse hep çalışarak geldi ve performansında hep gelişerek kendini geliştirdi..." şeklindeki ve "...Kumru hatalarını fark edip düzenli ve hızlı bir şekilde uyguladı... Hem kendinin hem de grup çalışmasının olumlu yönde ilerlemesini sağladı..." ve "...Buse düzenli bir çalışma sistemi var ve bunu en iyi şekilde hem bize hem de kendine katkı sağlayarak yansıttı." şeklindeki ifadelerinde gruptaki çalışma sorumluluğuna ve bunun da grubun başarısına katkısını vurgulamaktadır.

Öğrencilerin değerlendirmelerinde geçen ifadelerden hareketle birbirlerine yönelik olarak hangi boyutlarda değerlendirme yaptıkları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin akranlarını değerlendirdikleri boyutlar

		Değerlendirilenler					
		Ad	Buse	Güliz	Sena	Kumru	Hale
Değerlendirilenler	Buse						Hız (-)
	Güliz		Nüans Ritim (+)		Ritim (+)	Artikülasyon (+)	Nüans (+)
	Sena			Hız (+)		Esneklik (+)	Geribildirimlerden yararlanabilme (+)
	Kumru	Müzikalite (+)		Motivasyon (+) Müzikalite (+)	Müzikalite (+)		Müzikalite (+)
	Hale	Müzikalite (+)		Çalışma sorumluluğu (+) Geribildirimlerden yararlanabilme (+)	Çalışma sorumluluğu (+)	Kendi hatalarını fark etme (+) Gruba katkı sağlama (+)	

(+): Olumlu değerlendirme, (-): Olumsuz değerlendirme

Öğrencilerin birbirlerine yönelik yaptıkları değerlendirmelerle, yapıcı ve performanslarını geliştirici çeşitli boyutlara değindikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ifadelerinden, birbirlerinin öğrenmeleri ve gelişimleri hakkında düşündükleri ve katkı getiren davranışların neler olduğuna yönelik vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğrenciler, teknik, zihinsel ve müzikal becerilere yönelik birbirlerinin gelişimlerine dikkat çekmişlerdir. Elde edilen bu verilerden, öğrencilerin birbirlerini değerlendirme sürecinin bireysel olarak kendilerinin ve grubun performansına olumlu katkılar sağladığını düşündüklerini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin Öğretim Elemanı ve Komisyon Tarafından Yapılan Son Performans Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

8 haftalık ders süreci tamamlandığında öğrenciler ara sınav notlarını oluşturacak olan ve ders öğretim elemanı tarafından yapılan bir son performans değerlendirme sınavına alınmışlardır. Bu sınav, işbirliğini sağlamada gerekli olan grup ödülünü öğrencilerin alıp alamayacağını ortaya koyacağından önem taşımaktadır. Öğretim elemanının son performans değerlendirmesinden bir hafta sonra, öğrenciler iki kişilik (ders öğretim elemanı sınavda yer almış ancak bu değerlendirme sürecine katılmamıştır) bir komisyon önünde de ayrıca bir performans değerlendirme sınavına girmişlerdir. Öğrencilerin öğretim elemanı ve komisyon tarafından yapılan son performans değerlendirmeleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim elemanı ve komisyonun öğrencilerin son performanslarına yönelik değerlendirmeleri

Beceriler*	PD**	Güliz	Hale	Buse	Sena	Kumru
Teknik	ÖEPD	85	80	85	85	85
	KPD	80	85	85	85	85
Müzikal	ÖEPD	85	90	90	85	85
	KPD	85	95	90	90	85
Zihinsel	ÖEPD	85	90	90	90	85
	KPD	90	90	90	90	90
Sunum	ÖEPD	85	95	90	90	90
	KPD	90	95	90	90	90
Başarı puanı ortalaması	ÖEPD	85	88,75	88,75	87,5	86,25
	KPD	86,5	91,25	88,75	88,5	87,5

*Becerilere ait içerik yöntem bölümünde verilmiştir. **PD:Performans değerlendirme; ÖEPD: Öğretim elemanı performans değerlendirme; KPD: Komisyon performans değerlendirme

Tablo 3'de görüldüğü gibi, ders öğretim elemanı tarafından yapılan son performans değerlendirme sınavında gruptaki tüm öğrencilerin dersin hedeflerini gerçekleştirerek benzer başarı seviyesine ulaştıkları saptanmıştır. Öğretim elemanı tarafından yapılan bu değerlendirme ile öğrencilerin öz değerlendirmeleri arasında tutarlılık olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler bu

süreçte ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirmeyi başardıklarından son performans değerlendirme sınavı sonucunda ders öğretim elemanı tarafından öğrencilere eşit başarı puanı verilmiştir. Buna göre en düşük puan alan öğrencinin puanı olan 85 başarı puanı tüm öğrencilere ara sınav başarı puanı olarak verilmiştir. Bu puan Marmara Üniversitesi sınav yönetmeliğindeki 100'lük başarı notuna göre BA (İyi-Pekiyi) harfli başarı notuna karşılık gelmektedir.

Komisyon tarafından bir hafta sonra yapılan performans değerlendirme sınavında da tüm öğrencilerin benzer başarı seviyesine ulaştıkları Tablo 3'de görülmektedir. Komisyon sınavı sonuçları hem öğrencilerin performanslarını bir kez daha sunup değerlendirilmeleri hem de ders öğretim elemanının yaptığı değerlendirmenin teyit edilmesi açısından önemlidir.

Piyano Derslerinde Kullanılan İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Başlıca Koşullarına Yönelik Öğrencilerin Görüşlerine Dayalı Bulgular

Araştırmada piyano derslerinde öğrencilere uygulanan işbirlikli yöntemin gerçekleşmesini sağlayan koşullar olan 'olumlu bağlılık', 'bireysel sorumluluk', 'yüz yüze destekleyici etkileşim', 'sosyal beceriler', 'grup sürecine yansımaya' boyutlarına yönelik düşünceleri, ders süreci başlamadan önce ve süreç sonunda yapılan anketlerle ortaya konulmuştur. Bu kapsamda süreç öncesinde İşbirlikli Öğretim Yöntemine Yönelik Düşünceler Anketi ve süreç sonunda ise İşbirlikli Ders Sürecini Değerlendirme Anketi'nden elde edilen bulgular sentezlenerek aşağıda verilmiştir.

Olumlu Bağlılık

Öğrencilere işbirlikli çalışma süreci başlamadan önce işbirlikli çalışmanın gereği olan olumlu bağlılık anlatıldıktan sonra; olumlu bağlılığa yönelik olarak görüşlerinin ne olduğu sorulmuştur ve bazı öğrencilerin düşünceleri aşağıda verilmiştir:

"Grup üyelerime güveniyorum. Hepimizin fazlasıyla çalışıp hep birlikte hak ettiğimiz notu alacağımızı düşünüyorum. Eğer alamazsak, bir arkadaşımız çalamadığı için grup üyeleri düşük alırsak bu tabii ki bizim için iyi olmaz. Ama grup çalışmamın ne kadar ciddi bir şey olduğunu anlamamıza yardımcı olur."(Sena)

"Hepimizin aynı oranda gayret göstereceğinin belirtisi olduğu için bu bizim daha çok çalışmamıza sebep olacak yani bence gayet olumlu" (Güliz)

“Eğer gerçekten grup olarak verimli bir çalışma yapıp, herkes üzerine düşen çalışma çabasını sorumlulukla yerine getirirse benim için problem yaratmaz.” (Hale)

Verilen bu cevaplardan grup üyelerinin başarılı olmak için grubun başarılı olması gerektiğine inandıkları ve bunun önemini anladıkları anlaşılmaktadır. Ancak içlerinden bazılarının çekinceleri olsa da sonunda grup olarak bu işin içinden çıkmaları gerektiğinden birbirlerine yardım ederek ve çalışarak çözeceklerini düşünerek kendilerini rahatlatmışlardır. Örneğin Kumru başlangıçtaki *“Kimi daha iyi kimi daha kötü kimi de orta seviyede arkadaşım için elimden geleni yaparım ama o sorumsuzsa çalışmıyorsa bunun faturası da bana kesilmemeli diye düşünüyorum... Bu bir bakıma güzel bir şey! Çünkü kötü olan ve eksiği olan arkadaşlarının kendi yüzünden düşük almasını istemez ve çalışır...”* şeklindeki ifadesinde çekincesini dile getirirse de, dersler tamamlandıktan sonra *“...güzel bir başarı yakaladığımızı düşünüyorum...”* şeklindeki ifadesinden arkadaşlarıyla beraber ortaya çıkardıkları başarıyı vurgulamıştır.

Aynı şekilde Buse'nin de *“Açıkçası hem sağlıklı hem de sağlıksız buluyorum. Sağlıklı oluşu; her grup üyesinin diğerlerini geriye çekmemek adına kendini çalışmaya adayacağını düşünüyorum. Sağlıksız oluşu; eğer tek bir grup üyesi bile çalışmaz ise grubu puan olarak geriye çekecek ve sonuçta belli bir yaşa gelmiş olan bütün üyelerimize çalışması adına baskı yapamayız... Her grup üyesinin diğerlerini geriye çekmemek adına kendini çalışmaya adayacağını düşünüyorum...”* şeklindeki açıklamasıyla grup çalışmasına yönelik başlangıçta olumlu inancının yanında bir şüphe duyduğu görülüyor. Ancak son dersteki *“...grup arkadaşlarımın hâkimiyeti yerinde... Herkes sorunsuz çalabilir ve ilerleyebilir... Arkadaşlarımdan ve kendimden memnunum...”* şeklindeki ifadesiyle grup başarılarına yönelik olumlu bir yaklaşım geliştirdiğini göstermektedir.

Güliz'in *“...umarım grup arkadaşlarımı olumsuz etkilemedim...”* ve aynı şekilde Sena'nın *“...umarım arkadaşlarımı bu grup çalışması boyunca olumsuz etkilememişimdir...”* şeklindeki ifadelerinden alacakları ortak grup ödülü için sorumluluk duydukları görülmektedir.

Başlangıçta olumlu bağlılığa yönelik şüpheleri olan öğrenciler olsa da işbirlikli öğrenme süreci boyunca kendi başarılarının herkesin başarısına etki edeceğini anladıkları ve böylece bu sorumluluk içinde çalıştıkları ve bir grup bilinci geliştirdikleri söylenebilir.

Bireysel Sorumluluk

Araştırmada yapılan işbirlikli piyano derslerinde bireysel sorumluluğun oluşup oluşmadığını ortaya koymak amacıyla, gruptaki öğrencilere arkadaşlarının, onların performanslarını değerlendirmelerinin ve geri bildirimlerinin onları nasıl etkilediği sorulmuştur ve öğrencilerin bu konudaki düşünceleri aşağıda verilmiştir:

“...Özellikle parça esnasında arkadaşlarımın bir yandan beni yönetmesi parçamı bölse de o esnada yaptığım hataları hemen düzeltmeye yarar sağladı... Arkadaşıma yaptığım eleştirilere bizzat ben de dikkat etmeye çalıştım... Parçaya hâkimiyetim gelişti. Parmak kaldırmalarım, nüanslarım çatı biçiminde çalmam ve arkadaşlarımın hatalarımı anında düzeltmeye çalışması benim parçayı daha iyi çalmamı sağladı...” (Sena)

“...hızlı değil yavaş çalışınca parmakların daha iyi olduğunu gösterdim...” (Kumru)

“... Arkadaşlarımın beni eleştirmesi olumlu yönde etkiledi. Yanlışlarımı daha hızlı düzelttim... Daha dikkatli çalıştım. Hatalarımı onlar söylediği için kendimde görebilme şansım oldu...” (Hale)

“...bizi daha çok geliştirdiğini ve kendi göremediğimiz hataları görmemizi sağladığını düşünüyorum... Çalarken her zaman daha özenli çalmamı sağladı... Arkadaşlarım yapamadığım yerleri bana çalarak ve göstererek öğrenmemi kolaylaştırdı. Grup çalışmasıyla, olduğundan daha çok çalıştım... Ben de arkadaşlarımı motive ettiğimi düşünüyorum... Yapamadıkları veya anlamadıkları yerleri anlattığımı düşünüyorum...” (Güliz)

“...arkadaşlarımın derste çalmasını izlerken çalışmalarda dikkatli olmam gerektiğini çünkü notaya daldığımda bir takım teknik hataların ortaya çıktığını gördüm...” (Buse)

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan kendi ve birbirlerinin performanslarına yönelik çıkarımlar yaptıkları ve bunun da gelişimlerine katkı yaptığını vurguladıkları görülmektedir. İlk çalışmalarda tedirginlik yaşadıklarını aşağıdaki ifadelerle belirtmelerine rağmen çalışmaların ilerleyen haftalarında bu olumsuz düşüncelerin geçtiği görülmektedir.

“...her an birisi eleştirecek bir şey bulacak ve eserimi bölecek diye diken üstündeydim... esere veya etüde başladığımda bölünmesi veya eleştirilmesi hoşuma gitmiyor. ...dikkatim dağılıyor ve demoralize oluyorum. Ama eser bittikten sonra yapılan eleştirileri dikkate alıyorum. Arkadaşlarımı izlerken arkadaşımın eksiklerini gör-

düm... Kendi çalışmamda dikkat ettim... Aynı eksik bende varsa düzeltmeye çalıştım..." (Kumru)

"...grupta çalarken ilk başlarda tedirgin olsam da, daha verimli bir çalışma sergileyip bu tedirginliğim azaldı. Grup çalışmalarında kendimi iyi hissettim... bu düzene uymak biraz zaman alsa da birbirimizin yanlışlarını görüp, uyarıp uygulamaya dökmek konusunda başarı sağladık..." (Hale)

"... İlk zamanlar heyecanlıydım. Ancak sonradan grup arkadaşlarıma alıştım ve daha rahat hareket ettim. Hatta onların beni dinlemesi hoşuma gitti ve bunu zevkle yaptım... Onların iyi yaptığı şeyleri örnek alıp kendimde uygulamaya çalıştım. Bu da gelişimde fayda sağladı. Olumsuz bir tarafı olduğunu düşünmüyorum..."(Güliz)

Dolayısıyla öğrencilerin belirttikleri görüşlere göre önceleri birbirlerini değerlendirmelerinin onlara endişe verdiği ama giderek bu endişenin yerini olumlu duygulara bıraktığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler grupta çalmanın ve değerlendirilmenin kendilerini geliştirdiğini fark etmişlerdir. Böylece öğrencilerin işbirlikli çalışmanın gereği olan bireysel sorumluluk anlayışını giderek geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim

Araştırmada yapılan işbirlikli piyano dersleri sırasında yüz yüze destekleyici etkileşimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koymak amacıyla, gruptaki öğrencilere birbirlerinin çalışmalarını ne kadar özendirdikleri veya birbirlerinin işini ne kadar kolaylaştırdıkları sorulmuştur. Öğrencilerin bu konudaki düşünceleri aşağıda verilmiştir:

"...onların çalması, çalış biçimi dinlemelerime göre biraz etkisi oldu. Çünkü örneğin etütte bazı ölçüleri farklı duyumlarda dinlemek kendi performansıma da etkisi oldu... Arkadaşlarımı çalışmaya motive ettiğimi hem de edildiğimi düşündüm... Birbirimize destek vererek yanlışlarımızı en kolay ve en uygun biçimde düzelterip sergileyebileceğimizi kolaylaştırdı."(Hale)

"...birbirimizi dinlediğimiz için daha dikkatli ve odaklı çaldığımızı düşünüyorum... eleştirildiğimizde yanlışlarımızı kalıcı olarak düzeltiyoruz..."(Güliz)

"...grup çalışmalarımızda bildiğimiz her şeyi birbirimizle paylaştık..."(Kumru)

Öğrencilerin ifadelerinden birbirlerini motive ettikleri, paylaşım içinde oldukları ve birbirlerini özendirerek işlerini kolaylaştırdıklarını vurguladıkları görülmektedir. Buradan da öğrencilerin yüz yüze etkileşim içinde olduklarını söyleyebiliriz.

Sosyal Beceriler

Araştırmada yapılan işbirlikli piyano dersleri sırasında öğrenciler arasındaki sosyal becerilerin gelişip gelişmediğini ortaya koymak amacıyla, gruptaki öğrencilere birbirleriyle olan iletişimlerinin nasıl olduğu sorulmuştur ve öğrencilerin bu konudaki düşünceleri aşağıdaki paragraflarda verilmiştir. Aynı zamanda grubun başarısına katkıda bulunmak ve birbirleri arasındaki sosyal becerilerin geliştirilmesi amacıyla öğrenciler özetleyici, denetleyici, özendirici, gözlemci, bağ kurucu gibi çeşitli roller almışlardır.

Grubun ne derece iyi çalıştığını değerlendirerek gözlemci rolünü üstlenen Kumru "...arkadaşlarımın bilip benim bilmediğim bir parmak numarası var mı diye düşünmüyorum... çünkü grup çalışmalarımızda bildiğimiz her şeyi birbirimizle paylaştık..." diyerek aralarındaki olumlu iletişimi vurgulamıştır. Aynı şekilde Güliz de buna "...birbirimize daha yakın olduk..." şeklindeki ifadesiyle katılmaktadır. Güliz aynı zamanda grupta yeni öğrenilenlerle önceki öğrenilenler arasında bağ kurarak bağ kurucu rolündedir. Güliz "... Grup içerisinde herkesin bir işlevinin olması bizi bir bütün yapıyor ve bir araya gelince birbirimizi tamamlıyoruz, bu bizi daha iyi bir grup yapıyor..." diyerek rollerin kendilerine olan kazanımlara vurgu yapmaktadır.

Aralarındaki iletişimi Sena "...eleştiriye açık bir hale geldik ve birbirimizin hatalarını düzeltmeye herkes yardımcı oldu. Tam bir grup çalışması meydana geldi... Kimse birbirine alınmadı, herkes eleştiriye açıldı..." şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin ifadelerinden grubun ekip ruhu ile çalışarak birbirleriyle olan iletişimlerinde olumlu kişilerarası ve sosyal beceriler geliştirdikleri hissedilmektedir. Örneğin; Sena "...ben özendirici görevindeydim. Hafta içi onları sürekli çalışmaya ittim. Hatalarını anında söyledim, onların da beni dikkate aldığını düşünüyorum..." diyerek arkadaşlarına liderlik ettiğini göstermektedir. Aynı şekilde Güliz de "...arkadaşlarımı motive ettiğimi düşünüyorum... Yapamadıkları veya anlamadıkları yerleri anlattığımı düşünüyorum..." diyerek onlara yol gösterirken önderlik ettiği görülmektedir. Hale ise "...arkadaşlarımın gelemediği haftalarda derste yaptığımız uygulamaları, nasıl çalışması gerektiğini grup arkadaşına da aktararak dersten geri kalmaması ve uyumlu bir şekilde derse hazırlıklı gelmeyi amaçladık..." diyerek aralarında bir çalışma bağı kurduklarını, birbirlerinin eksiklerini tamamladıklarını belirtmiştir. Buradan da birbirlerine karşı uyum içinde güven inşa ettikleri ve liderlik becerileri sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Ders sonlarında grubun ulaştığı sonuçları yeniden kısaca açıklayarak özetleyici rolünü üstlenen Buse hem kendi görevini hakkıyla yaptığını hem de diğer (özendirici rolündeki) arkadaşının rollünün hakkını verdiğini belirtmiştir.

"... Sena'nın özendiriciliği başarılıydı... Özetleyici olarak benim ders sonu yaptığım yorumlar dersin bize artılarını gösterdi..." (Buse)

Grup üyelerinin öğrenilenleri tam olarak açıklayıp açıklayamadığını sırayan denetleyici rolünü üstlenen Hale *"...gayet iyi bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Böylelikle farklı açılardan kendimizi gördük, sorumluluklarımızı hissettik ve bunu uygulamaya dökince de ortaya güzel grup çalışmaları meydana geldi."* diyerek rollerin önemini vurgulamıştır. Sena da benzer vurguyu şu şekilde belirtmiştir: *"Herkes aldığı rolleri başarıyla tamamladı. Ders sonunda o haftada yaşadığımız tüm zorlukları, kolaylıkları ve dersteki performansımızı değerlendirdik. Bu bana göre olumlu bir şeydi."*

Öğrencilerin ifadelerinden grup içinde birbirlerini çalışmaya özendirme, çalışmalarını kontrol etme, bütünü oluşturmaya yönelik gayret sarf ettikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin işbirlikli çalışmanın gereği olan karşılıklı güvene dayalı ve samimi bir iletişim içinde olduklarını ve olumlu sosyal beceriler geliştirdiklerini söyleyebiliriz.

Grup Sürecine Yansıma

Öğrenciler her dersin sonunda o günkü çalışmaya yönelik değerlendirme yapmışlardır. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine düşünüp düşünmediklerini, hangi davranışların gruba katkı getirdiğini ya da değişmesi gerektiğini anlayıp anlamadıklarını, birbirlerinden aldıkları geribildirimlerin etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Yapılan değerlendirmelerden öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde düşündükleri, arkadaşlarının yaptıkları hataların üzerinden kendi yanlışlarını fark ettikleri ve birbirlerine verdikleri dönütlerin etkili olduğunu anladıkları anlaşılmaktadır. Aşağıda bu düşünceleri belirttikleri ifadeler yer almaktadır:

"Çok verimli bir ders olduğunu düşünüyorum. Çünkü grup çalışması yaparak yanlışlarımızı daha rahat görüp, kısa sürede halletmeye çalıştık. Birbirimizin hatasını görerek aynı hatayı yapmamaya özen gösterdik." (Hale)

“Bugünkü dersin diğer derslere göre verimli olduğunu düşünüyorum. Çünkü hatalarımı ve doğrularımı daha iyi fark ettiğimi anladım.” (Sena)

“Güzel ve eğlenceli bir ders oldu. Herkes hem eğlendi hem de verim aldı. Eksiklerimizi görüp kendimizi düzeltirken aynı zamanda arkadaşlarımızda gördüğümüz hataları da düzelttik.” (Kumru)

Öğrenciler dikkatlerinin derse çekilmesi konusunda da ifadeler belirtmişlerdir. Kendi çalma sırasını beklerken arkadaşının çalmasını izleme kendi çalarken neler yapacağını düşünmeyi gerektirdiğinden sürekli bir konsantrasyonu dinamik tutmaktadır. Örneğin Güliz *“Çalarken birbirimizi dinleyip yorum yapmamız kendimizde olan ve farkına varamadığımız yanlışları düzeltmemizde büyük katkı sağlıyor, grup çalışmasıyla birbirimizden güç alıyoruz, daha dikkatli çalmam gerekiyor...”* derken derse yönelik dikkatini ortaya koymaktadır. Buse de *“Sürekli uyarılmak tetikte olmayı beraberinde getiriyor. Bu da çalışmayı olumlu etkiliyor. Uyarılma sürekli olmalı.”* diyerek dikkatinin çalışma üzerinde olduğunu belirtiyor. Buse aynı zamanda yapılan geribildirimlerin dikkat çekmede etkili olduğunu *“Arkadaşlarıma yapmış olduğum uyarılardan olumlu dönüt aldım. Bu uyarılarım arkadaşlarımda da ilgisini çekti ve daha verimli bir çalma ortamı yarattık.”* diyerek belirtmiş ve birbirlerine yaptıkları geribildirimlerin çalışmalarına olan katkısını vurgulamıştır. Öğrencilerin performansları hakkında ne yapabildiklerini göstermek açısından birbirlerine bilgilendirerek dönüt vermeleri onları memnun etmiştir.

Ders sonu değerlendirmelerden öğrencilerin kendi eksiklerinin neler olduğunu belirledikleri ve neleri nasıl geliştireceklerine yönelik olan fikir yürütmeleri aşağıdaki ifadelerde görülmektedir.

“Çalarken birbirimizi dinleyip yorum yapmamız kendimizde olan ve farkına varamadığımız yanlışları düzeltmemizde büyük katkı sağlıyor. Grup çalışmasıyla birbirimizden güç alıyoruz. Bunun dışında daha dikkatli çalmam gerekiyor. Odaklanmamın daha iyi olması lazım, notalara daha çok çalışmalıyım.”(Güliz)

“Arkadaşlarım bugün eksiklerimi söyleyerek yaptığım yanlışları düzeltmemde daha yardımcı oldu. Birbirimize yardım ederek parçayı daha doğru bir şekilde çalmamızı hedefledik. Yanlışımı düzeltince daha güvenle çaldım. Parçaya hâkim olabilmek için daha çok konsantre olmam, yavaş ve düzenli çalışmam gerekmektedir. Parçayı metronom eşliğinde eş tempoda çalışıp, nüanslara ve parmak geçişlerine dikkat etmeliyim. Sol el parmaklarımı daha atik kaldırarak parçanın hem geçişlerini hem de istenilen notayı daha iyi duyurmuş olurum.”(Hale)

Yukarıda verilen Hale'nin ifadesinde ve aşağıdaki ifadelerde görüldüğü gibi öğrencilerin hedef ve alt hedeflere yönelik farkındalık içinde oldukları ve onlardan beklenenleri gerçekleştirmek için gayret ettikleri anlaşılmaktadır.

"Benim eksiklerim en çok parmaklarımı kaldırma ve eklemelerime dikkat etmem gerektiği konusunda ve buna dikkat edeceğim."(Sena)

"Etüdü geçen haftaya göre daha düzenli ve gürlük işaretlerine dikkat ederek olması gerektiği gibi çaldım. Diğer eserde biraz daha sol el yumuşaklığına dikkat edebildim."(Hale)

Sena *"Çalarken grup arkadaşlarımın sürekli uyarıda bulunması, hatalarımı çalma esnasında düzeltmek için çaba göstermeleri beni parçamı çalarken olumlu etkiliyor. Benim arkadaşlarıma yaptığım eleştirileri de onların göz önünde bulundurduğunu düşünüyorum. Çalışırken arkadaşlarımın eleştirilerini hatırlayarak bunlara uymaya çalışacağım."* diyerek üyeler arasındaki iletişimin etkisini vurgulamış ve birbirlerine yönelik geri bildirimlerin gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Sena'nın değerlendirmelerinde yer alan *"...git gide arkadaşlarımda ve bendeki ilerlemeleri açıkça gözlemleyebiliyorum"* ve Kumru'nun *"birbirimizi uyarıyoruz ve bu bizi daha da ilerletiyor."* şeklindeki ifadesiyle çalışmalarındaki gelişmeyi gördükleri anlaşılmaktadır. Yine Kumru'nun değerlendirmesinde yer alan *"Beraber çalışma ciddiye alındığında çok güzel sonuçlar elde ediliyor... Dikkate alınan eleştiriler ve güzel dinleme sonucu başarımız her hafta katlanıyor."* şeklindeki ifadesinden çalışmalarda elde ettikleri gelişmeden memnun oldukları anlaşılmaktadır.

Güliz *"Grup arkadaşlarımın hepsi bu hafta çok iyi çalışmıştı. Ben ise sadece eserde sorun yaşadım. İstenildiği gibi çalışmamam grup arkadaşlarımı da zorladı. Haftaya daha iyi çalışıp geleceğim."* derken kendine yönelik öz eleştiride bulunmakta ve kendi çalışması için plan yapmaktadır. Hale de *"Eserde biraz emin olmadığımız için akor seslerini basarken zorlandık. Biraz daha çalışıp haftayaki derse esere verdiğimiz duygu, nüans ve tartım hataları daha dikkatli olacak."* diye belirtirken; Buse *"bütün üyelerde panik hakimdi. Özellikle bağlanması gereken akorlarda. Kuvvetli ve zayıf zamanlara yönelik çalışmalar yapılmalı."* diye belirtmekte ve Sena ise *"Metronoma uyararak çalışacağım."* diyerek yapılması gerekenlere dikkatlerini vermektedirler.

Derste öğretmen tarafından modellenerek gösterilen bir elle kuvvetli çalarken diğer elle hafif çalma ile ilgili sunulan yeni bir içeriğe yönelik olarak öğrenciler düşüncelerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Yeni bir egzersiz öğrendik ve bu egzersiz bize çalışmalarımızda sağ el ve sol eli iyi ayırt edebilmemize yarayacak... Hafif ve kuvvetli çalmayı geliştirmek için yeni bir sistem öğrendik ve bu hafta içinde uygulayacağız.” (Sena)

“Fortissimo ve pianissimo çalışmalarına yoğunluk vermek eser içerisindeki solo yürüyüşlere yardımcı olacaktır.” (Buse)

“Gürlük, yumuşaklık, bağlı çalma gibi terimleri eser üzerinde uyguladık. Daha verimli bir grup çalışması yapabilir ve diğer haftaya daha hazır ve düzenli bir performans sergileyebiliriz.” (Hale)

Bu ifadelerden öğrencilerin verilen içeriğin farkında olduklarını ve bu içerikteki kendi bilişsel öğrenmeleriyle ilgili karar aldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin son derslerinin değerlendirmelerine bakıldığında performansla yönelik memnuniyet göze çarpmaktadır. Güliz *“Bu hafta herkes etüdü ve eseri tam olarak çıkarmış geldi..”* diyerek; Hale *“Bugünkü dersimizde grup çalışmamız daha verimli geçtiği için yanlışlarımızı daha hızlı düzelterip parçaların bütünlüğüne inebildik. Etüdü geçen haftaya göre daha düzenli ve gürlük işaretlerine dikkat ederek olması gerektiği gibi çaldım. Diğer eserde biraz daha sol el yumuşaklığın dikkat edebildim.”* diyerek; Buse *“Değiştirmeye değer bir şey yok. Grup arkadaşlarımızın hâkimiyeti yerinde... Herkes takılmadan sorunsuz çalabilir ve ilerleyebilir. Arkadaşlarımdan ve kendimden memnunum.”* diyerek grubun olumlu davranışlara ulaştığını belirtmektedirler.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniği kullanılarak ve Gagne'nin dokuz öğretim olayına göre planlanarak yapılan piyano derslerinin işleyişinin ve işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırma süreci boyunca öğrencilerden toplanan verilerden ve süreç sonundaki sınav değerlendirmesinden, Gagne'nin dokuz öğretim olayına göre planlanarak grupla yapılan piyano derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniğinin işleyişinin başarıyla gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Piyano derslerinde hedeflenen teknik, müzikal, zihinsel ve sunum becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak öğrenciler elde ettikleri başarıyı öz değerlendirmelerinde ve derslerde birbirlerine

verdikleri geribildirimlerde ortaya koymaktadırlar. Süreç sonunda ders öğretim elemanı ve ayrıca iki kişilik bir komisyon tarafından yapılan ve dersin hedeflerine göre belirlenen ölçütleri içeren son performans değerlendirme sınavlarında da öğrenciler başarılı olmuşlardır.

Kocabaş (1995), araştırmasında işbirlikli öğrenme tekniklerinin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejileri ve blok flüt çalma becerileri üzerinde geleneksel öğrenme tekniklerinden anlamlı derecede olumlu yönde etkili olduğunu bulmuştur. Bilen ve Ün Açıkgöz de (2019) yaptıkları çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi, nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğretim yöntemlerine göre şarkı söyleme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı düzeyde daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sağer ve arkadaşları (2015) yaptığı çalışmada, işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı uygulamaların, öğrencilerin çoksesli solfej alan başarısını olumlu yönde ve yüksek düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Öztürk ve Kalyoncu (2018) ise araştırmalarında işbirlikli öğrenme yönteminin, Müzik Teorisi ve Müziksel Yazma (Dikte) başarısının artmasında etkili olmadığını; buna karşın, Müziksel İşitme Okuma ve Yazma (MİOY) dersine yönelik genel kaygının azalmasında istatistiksel açıdan anlamlı fark yaratacak şekilde etkili olduğunu bulmuştur. Nacakçı (2011) ise araştırmasında, deney grubuna uygulanan işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin kontrol grubuna oranla dikte (müziksel yazma) ve aralık duyma becerilerinin kazandırılmasında daha etkili olduğu tespit etmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin çalışma süresince derse ilgilerinin arttığı, bireysel olarak birbirleriyle karşılaştırması yapılmadığı için kendine güven ve sorumluluklarını artırarak küme başarısını ön plana aldıklarını da belirtmiştir.

Mevcut ve daha önce yürütülen araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, müzik eğitiminde farklı bilgi ve becerilerin geliştirilerek başarının sağlanmasında işbirlikli öğrenme yöntemlerinin etkili ve kullanılabilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenmenin beş temel unsuru olan olumlu bağlılık, yüz yüze destekleyici etkileşim, bireysel sorumluluk, kişilerarası veya sosyal beceriler ve grup sürecine yansıma boyutlarında işleyişin etkili bir şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir. Dolayısıyla piyano derslerinin işbirlikli öğrenme yöntemiyle yürütülmesinin, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesi için gayret göstererek *olumlu bağlılık* geliştirmelerine sebep olmada; grubun başarısında payları olduğunu bilmelerinin *bireysel sorumluluk* sahibi

olmaları gerektiğini anlamalarını sağlamada etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında öğrencilerin sürekli bir paylaşım içinde birbirlerini motive etmelerinin *yüz yüze destekleyici etkileşim* içinde olmalarına ve süregelen bu iletişimin de *sosyal beceriler* geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir. İşbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında derslerde yapılan öz ve akran değerlendirmelerinin *grup sürecine yansımaya* sebep olarak öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine düşüncelerini ve kararlar almalarını sağladığı da ifade edilebilir.

Kocabaş ve Erbil (2013) de araştırmalarında, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının Müzik Öğretimi dersinde uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi ve uygulamaları konusundaki görüş ve düşüncelerini belirlemiş ve şu sonuca ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarına göre, işbirlikli öğrenmenin planlama ve uygulama aşamasında diğer grup çalışmalarından farkını ortaya koyan özellikleri yüz yüze etkileşim ve sosyal beceriler, grup dayanışması ve birlikte hareket etmek, grup ürününü ortaya çıkarmak, olumlu bağlılıktır. Yine öğretmen adaylarına göre, müzik dersinin zor ve ayrı bir yetenek gerektiren bir ders olduğuna ilişkin önyargıları ve başarısız olma kaygıları işbirlikli öğrenme yönteminin 'her öğrenciye eşit başarı imkânı' ilkesi sonucunda kaybolmakta, birlikte çalışmayı ve öğrenmeyi sağlamaktadır. Olumlu sınıf iklimi, özgüven ortaya çıkarma, müzik yeteneğini geliştirme, farklı yorumlamalara olanak verme, yetenekleri ortaya çıkarma, derse ilgiyi artırma, farklılıkları kabullenme ve saygı duyma işbirlikli öğrenmenin olumlu çıktılarındandır. Ritim araçlarını kullanabilme becerisi, deşifre etmeyi kolaylaştırma, öğrenci merkezli bir yöntem olması, dinlenmeyi sağlaması, anında dönüt ve düzeltme, çalma becerilerini geliştirme, doğayı daha iyi tanıma diğer olumlu etkileridir.

Sonuç olarak Gagne'nin dokuz öğretim olayına göre planlanarak grupla yapılan piyano derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniğinin dersin hedeflerini gerçekleştirmede ve geliştirmede etkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca olumlu bağlılık, yüz yüze destekleyici etkileşim, bireysel sorumluluk, kişilerarası veya sosyal beceriler ve grup sürecine yansımaya boyutlarında da beklenen yararları sağlayarak, öğrenciler arasında öğrenmeye, işbirlikli çalışmaya, sağlıklı iletişim becerileri geliştirmeye, kendilerini ve akranlarını değerlendirmeye ve bu değerlendirmelerden yararlanmaya yönelik beceriler geliştirdiği düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel araştırma modelleri kapsamında bir eylem araştırması olarak desenlenmesinden hareketle, araştırma sonuçlarından genelleme yapılamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca çalışma grubunun beş kişi ve tüm katılımcıların kız öğrencilerden oluşuyor olması da sonuçların değerlendirilmesinde dikkate alınmalıdır. Araştırmadaki bu sınırlılıklardan hareketle, takip eden çalışmalarda daha farklı grup sayılarıyla ve cinsiyet yapılarıyla (sadece erkeklerin olduğu veya karma gruplarla) araştırmalar sürdürülebilir. Bu araştırma kapsamındaki hedefler 5 kişilik bir grupla başarıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak grupla yapılacak piyano dersleri için en uygun grup büyüklüklerinin kestirilebilmesi için daha yüksek ve daha düşük sayılı gruplarla da benzer araştırmaların yapılması önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Functionality of Cooperative Learning
Methodology in Piano Lessons Designed in Gagne's
Instructional Theory**

*

Jale Deniz
Marmara University

Instrument training is usually done individually. However, when we look at the applications made towards instrument training, it is seen that there are trends towards group training as well as individual training practices. Examples of these orientations are group piano training (Hahn, 2019; Özalp and Özdemir, 2019; Tecimer Kasap, 2005). Group piano training was first started from the 1920s and 1930s. With the invention of electronic keyboards, group lessons became widespread (Hallam, 1998, p.253). When the research conducted in our country is examined, it is seen that the piano training performed in a group particularly in recent years has been applied at the level of music teacher candidates and conservatory students. As a result of an experimental study conducted with music education students of the Faculty of Education, Aydınli and Tecimer (2013) found that group piano training was more successful in developing the piano accompaniment and transpose skills of the students than individual piano training. As a result of the experimental research with students studying music at the faculty of education, Lehimler and Batıbay (2018) found that the artistic and functional piano skills of the students who were taught piano within a group were significantly better than the control group that took individual piano training. Acar (2019) revealed that the program conducted for the usability of music technologies in group piano training at the beginner level through an action research was functionally successful.

Performing individual or group training in instrument training is mutually supportive activities. Promoting group instrument learning makes benefits in achieving musical standards and achieving musical development (Ley, 2004, s. 9).

There are many literature sources of the training of instruments in which master-apprentice relationships have been stated to traditionally lead to training (Çelik Nayır, 2018; Haşhaş, 2016; Izgi, Yazıcı and Kılıç, 2016). However, today, the development of both general and specific (music) contemporary training approaches (model, method, etc.) opens new horizons in the field of instrument training. However, the effectiveness of these training approaches must be planned and embodied specifically in the field. For example, Gagne's Instructional Theory offered a general framework for the training process, with nine training events. On the other hand, the importance of cooperative learning has increased with the expansion of constructivist learning understanding by taking part in instructional programs. For effective training, students can provide both learning guidance and feedback to each other by using cooperative learning structures in addition to these nine events of training (Driscoll, 2012, p.422). Thus these two approaches can be used effectively together.

The problem of this research is how Gagne's nine training events can be applied in piano lessons with the cooperative learning method. In line with this problem, the study aimed to determine the functioning of the piano lessons and the opinions of the students about this method by using the technique of learning together from cooperative learning methods and planning according to Gagne's Nine Events of Instruction. In line with this general-purpose, for determining the teaching method of the piano lessons, the answers to the following research questions were sought. (1) How are students' self-evaluations? (2) How do students evaluate their peers? (3) How are the final performance evaluations made by the students, the instructor, and the commission? (4) What are the opinions of the students regarding the basic conditions of cooperative learning (Positive interdependence, Individual accountability, Face-to-face promotional interaction, Social skills, Group processing) used in piano lessons?

The action research model, one of the qualitative research designs, was used in the research. An 8-week study consisting of two hours of lessons was conducted to demonstrate individual performance by working as a group. The lectures were planned on the basis of Gagne's Instructional Theory depending on his nine training events. At the same time, using the cooperative learning structures, students are allowed to provide each other with both learning guidance and feedback.

The researcher played a role in this process as both the researcher and lecturer of the course. The study group consisted of 5 female students studying in the department of music education, Atatürk Faculty of Education, Marmara University. Data in the study were collected through self and peer evaluation forms, performance evaluation form, and an open-ended questionnaire.

Considering the data collected from the students during the research process and from the exam evaluation at the end of the process, it is understood that the operation of the learning together technique from the cooperative learning methods used in the group piano lessons, planned according to Gagne's nine training events, was successful. What is aimed at piano lessons is that students should demonstrate their success with their self-assessment and give feedback to each other in lessons to develop their technical, musical, mental, and presentation skills. The students were successful in the final performance evaluation exams at the end of the process, which were conducted by the course instructor and a two-person commission, and which included the criteria determined according to the course goals.

When the results of current and previous research (Bilen and Ün Açıkgöz, 2019; Kocabaş, 1995; Nacakçı, 2011; Öztürk and Kalyoncu, 2018; Sağer et al., 2015) are evaluated in general, it can be said that the cooperative learning methods are effective and usable in improving different knowledge and skills in music education and achieving success.

In the study, it was determined that the five basic elements of cooperative learning including 'Positive interdependence', 'Face-to-face promotional interaction', 'Individual accountability', 'Interpersonal skills', and 'Group processing' were effectively realized. Therefore, it is thought that conducting piano lessons with cooperative learning method is effective in causing students to develop Positive interdependence by encouraging each other to learn and that knowing that they have a share individually in the success of the group is effective in making them understand that they should have individual accountability. Within the scope of cooperative learning method, it is also understood that motivating each other in a continuous sharing allows them to be in face-to-face promotional interaction. It can be said that this ongoing communication also contributes to the development of social skills. It can also be stated that self-and peer assessments made in courses

within the scope of the cooperative learning method allow students to think and make decisions about their own learning that causes group processing.

As a result, it was understood that the technique of learning together from the Nine Events of Instruction methods used in group piano lessons, planned according to Gagne's Nine Events of Instruction, was effective in achieving the objectives of the course. It also provided the expected benefits in terms of positive interdependence, face-to-face promotional interaction, individual accountability, interpersonal skills, and group processing, thus, it is thought to develop skills of students for learning, working cooperatively, developing healthy communication skills, evaluating themselves and their peers and benefiting from these evaluations.

Kaynakça / References

- ABRSM (2012a). Alwyn The Sun is setting. *Piano exam pieces 2013&2014 (Grade4)*. Score, içinde (s.8-9) England: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- ABRSM (2012b). Alwyn the sun is setting. (S. Ellis cont.) *Teaching notes on piano exam pieces 2013&2014 (Grade1-7)*. İçinde (s.45)England: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Acar, A.K. (2019). *Müzik teknolojilerinin başlangıç seviye grup piyano eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik öğretim programı önerisi: Midi piyano laboratuvar uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Aydın, D. ve Tecimer, B. (2013). Grup piyano öğretiminin müzik eğitimi öğrencilerinin okul şarkılarını eşikleme ve transpoze becerilerinin geliştirilmesine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2), 10-24.
- Bilen, S. ve Ün Açıkgoz, K. (2019). İşbirlikli öğrenmenin şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 803-817.
- Bradley, D. (ed). (ty.). Tuneful graded studies. *Rhythmical scales, agility for both hands* Volume 3. İçinde [score, s.32-33] by Duvernoy, Bosworth, UK.
- Çelik Nayır, Y. (2018). *Güzel sanatlar liselerinde piyano eğitiminin teknik ve pedagojik açıdan incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Driscoll, M. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. Ankara:Anı.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö., ve Efe, H.A. (2008). *İşbirlikli öğrenme teorisi ve uygulama*. Ankara: Eflatun.

- Hahn, R.D. (2019). *Reaching digital native music majors: Pedagogy for undergraduate group piano in the 21st century*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
- Hallam, S. (2008). *Music psychology in education*. London: Bedford Way Papers.
- Haşhaş, S. (2016). Bağlama öğretimi/öğreniminde geçmişten günümüze usta-çırak ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 2(2), 35-41.
- İzgi Topalak Ş., Yazıcı T., Kılıç I. (2016). Piyano öğretim elemanlarının başlangıç seviyesi piyano öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2295-2309.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (2. bs). (Y. Uzuner, M. Özten Anay Çeviri editörleri), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., VE Holubec, E.J. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı*. A. Kocabaş (Çev. Ed.); A. Kocabaş, D. G. Erbil, T. Karaarslan (Çev.), Ankara, Pegem Akademi.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kocabaş, A. ve Erbil, D.G. (2013). Müzik öğretimi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması ve yaratıcılık üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *International Symposium on Changes and New Trends in Education*, November 22-24, 2013 Konya, Turkey, Symposium Proceedings Book Volume I, 186-199.
- Lehimler, E. ve Batıbay, D. (2018). Artistik piyano becerilerinin geliştirilmesinde grup piyano öğretiminin etkileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı), 2875-2887
- Ley, B. (2004). The dynamics of group teaching in All together: Teaching music in groups. A. Marks (Ed.), *The Associated Board of the Royal Schools of Music* içinde (s.4-11), UK.
- Nacakçı, Z. (2011). Müziksel işitme okuma ve yazma dersinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarılarına etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 180-186.
- Özalp, U. ve Özdemir, G. (2019). Grup piyano eğitiminin öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 6(2), 355-372.

- Öztürk, G. ve Kalyoncu, N. (2018). Müziksel işitme eğitiminde kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci kaygı ve başarısına etkisi, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 356-375.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci* (7. bs.). Nobel: Ankara.
- Sağır, T., Gürpınar, E., ve Zahal, O. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı uygulamaların çoksesli solfej alan başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 195-212.
- Schunk, D.H. (2009). Alan bilgisi öğrenimi (çev. K. Celasun) (5. bs'dan çeviri; M. Şahin Çev. Ed.), *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış* içinde (s. 406-451), Nobel: Ankara.
- Tecimer Kasap, B. (2005). Amerika Birleşik Devletleri'nde grup piyano eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 191-206.
- Ün Açıkgöz, K. (2008). *Aktif öğrenme* (10. bs.). Biliş: İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Seçkin: Ankara.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Deniz, J. (2020). Gagne'nin öğretim kuramı temelinde yapılandırılmış piyano derslerinde işbirlikli öğrenme yönteminin işlevselliği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4097-4137. DOI: 10.26466/opus.680488

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Hazırbulunuşluklarının Yordayıcısı Olarak Sosyal Bağımsızlık

DOI: 10.26466/opus.681864

*

Filiz Erbay* – Neslihan Durmuşoğlu Saltalı **

* Doç. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Lefoşe/KKTC

E-Posta: filizerbay42@gmail.com

ORCID: [0000-0002-9766-8570](https://orcid.org/0000-0002-9766-8570)

** Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ordu/Türkiye

E-Posta: ndsaltali@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6912-7080](https://orcid.org/0000-0002-6912-7080)

Öz

Çocuğun eğitimi sürecinde okul ortamının eğitimsel gereklerini yerine getirebilmesi ve öğretimsel faaliyetleri başarılı bir biçimde sürdürebilmesinde önemli faktörlerden birisi çocuğun okula hazırbulunuşluk durumudur. Bu anlamda çocuğun okula hazırbulunuşluk durumunun ilişkili olduğu faktörlerin bilimsel araştırmalarla ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada da bu noktadan hareketle okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal bağımsızlık becerilerinin okul hazırbulunuşluklarını yordama durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Konya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 279 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmuştur. Araştırmada çocukların sosyal bağımsızlık becerisinin ölçülmesinde Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin sosyal bağımsızlık alt boyutu, okula hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde Altı Yaş Çocukları için Duygusal ve Davranışsal Dereceleme Ölçeği'nin okula hazırbulunuşluk alt boyutu kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi ve basit doğrusal regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları okul öncesi dönemde çocukların sosyal bağımsızlık becerilerinin okula hazırbulunuşluk durumlarının anlamlı açıklayıcısı olduğunu göstermiştir

Anahtar Kelimeler: Sosyal bağımsızlık, okula hazırbulunuşluk, okul öncesi eğitim

Social Independence As A Predictor Of School Readiness Of Preschool Children

*

Abstract

School readiness is one of the important factors in the child's ability to fulfill the educational requirements of the school environment and to maintain educational activities successfully. In this sense, it is considered that it is important to reveal the factors associated with school readiness. In this study, it is aimed to examine the social independence skills of preschoolers as predictor their school readiness from this point. The research was carried out in the relational screening model, which is one of the quantitative research patterns. The sample of the study consisted of 279 preschool children attending kindergartens of primary schools affiliated to the Ministry of National Education in Konya. In the research, Kindergarten and Kindergarten Behavior Scale social independence subscale was used to measure children's social independence skills, and the school readiness sub-dimension of the Emotional and Behavioral Rating Scale for Six-Year-Old Children was used to determine the levels of school readiness. Pearson moments product correlation coefficient and simple linear regression analysis method were used to analyze the data of the research. The results of the research showed that the social independence skills of children are a significant explanatory of their readiness to school.

Keywords: *Social independence, school readiness, pre-school education*

Giriş

Çocuk doğduğu andan itibaren sosyalleşmeye başlar ve okul öncesi dönem boyunca gerek ailesinden gerekse diğer yetişkinlerden sosyalleşme konusunda destek alır. Çevrenin bu konuda iyi bir rol model oluşturması çocuğun sosyal gelişimine ve sosyalleşmesine olumlu katkı sağlar. Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun aile ortamından sonra dahil olduğu önemli bir sosyal ortamdır. Okul öncesi eğitim ortamında çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini destekleyebilir. Özellikle çocuğun oyun ortamında akranlarıyla ve sınıf ortamında öğretmeniyle etkileşimleri kendine güven, kendini ifade etme ve sosyal bağımsızlık gibi sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir (Durualp, 2009). Ancak okul öncesi eğitimin çocuğun sosyalleşmesine olumlu katkıda bulunabilmesi için bu yeni girdiği sosyal ortamın çocuklar için uygun hale getirilmesi gereklidir.

Birçok çocuk okul ortamına girdiğinde evde kabul gören bazı davranışlarının, okuldaki sosyal sistem içerisinde kabul görmediğini, okulda farklı biçimlerde davranılması gerektiğini keşfeder (Senemoğlu, 1994). Bu noktada okul ortamına sosyal uyum konusunda verilecek destekler ve model olma, rol oynama, pekiştirme gibi sosyal beceri öğretimi stratejileriyle çocuğun olumlu davranış geliştirmesi sağlanabilir. Böylece çocuğun girişimcilik, sosyal açıdan bağımsız bir birey olma, iletişim kurma, yardımlaşma gibi birçok sosyal beceriyi edinmesi mümkün olabilir. Sosyal gelişim için gerekli olan bu sosyal becerilerin erken dönemlerden itibaren desteklenmesinin önemli olduğu, desteklenmediği durumlarda çocuğun sosyal gelişim, duygusal gelişim ve akademik performans bakımından sorunlar yaşadığı araştırmacılar tarafından vurgulanan bir konudur (Avcioğlu, 2005; Durualp ve Aral, 2011; Gülay, 2010). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim iletişim kurabilme, olumlu sosyal etkileşim, sosyal işbirliği ve sosyal bağımsızlık gibi birçok sosyal beceriyi içerir (Barnett ve Belfield, 2006).

Okul öncesi dönemde geliştirilmesi gereken önemli gelişimsel hedeflerden birisi de başka bireylerden çok fazla destek almadan ve başka bireylere bağımlı olmaksızın sosyal açıdan bağımsız bir biçimde toplumla etkileşim içerisine girebilmektir (Landry, Smith, Swank ve Miller-Loncar, 2000). Çocuğun sosyal bağımsızlık becerisi bağımsız bir biçimde çalışabilme, kendi haklarını savunabilme, sosyal ortamlarda gerekli durumlarda karşı tarafın isteklerine uyma, kendi fikrini savunma gibi bir takım becerileri içerir. Çocuğun

sosyal açıdan bağımsız davranabilmesinde önemli olan faktörlerden birisi de kendisini güvende hissetmesi ve anneden ayrılma konusunda zorluk çekmemesidir. Bowlby'nin bağlanma kuramı göz önünde bulundurulduğunda çocuğun annesinden ayrılma ve bireyselleşme konusunda duygusal açıdan zorluk yaşamaması güvenli bağlanma geliştirmesi ile mümkündür (Bowlby, 1998). Duygusal gelişimi yetersiz olan, ilişkilerinde aşırı duyarlı, anneye bağımlı ve anneden ayrılma konusunda zorluk çeken çocukların sosyal açıdan bağımsız davranabilmeleri ve okuldaki öğrenme faaliyetine katılmaları çok güçtür (Unutkan, 2003). Araştırmacılar, çocukların sosyal ve duygusal gelişmişlik düzeylerinin okula uyum, okul hazırbulunuşluğu ve okul başarılarına olan etkilerine işaret etmişlerdir (Cooper ve Farran, 1991; Hansen, 2012).

Hazır bulunuşluk; bireyin bir öğrenmeyi kazanabilmesi için gerekli ön koşul davranışları edinmesi anlamına gelirken (Canbulat ve Kırıktaş, 2016), aynı zamanda herhangi bir etkinliği yapmaya, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor bakımdan hazır olma olarak da tanımlanabilir (Başaran, 1994). Okul hazırbulunuşluğu ise çocuğun fiziksel, zihinsel ve sosyal anlamda okulun gerekliliklerini karşılamaya hazır olması demektir (Güler, 2001). Okul hazırbulunuşluğu kavramı, genelde okumayı öğrenmeye hazırlık anlamında kullanılsa da, çocukların sosyal gelişimi ve entelektüel gelişimleri de okul hazırbulunuşluğu kavramı içerisinde düşünülmelidir (Unutkan, 2003). Hazır bulunuşluk ile ilgili çeşitli araştırmacılar çok sayıda faktör sıralasa da Oktay (2004) hazırbulunuşlukta fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve çevresel faktörlerin önemine dikkat çekmektedir. Çocuğun okulun isteklerini karşılamaya ve özellikle okumayı öğrenmeye hazır olması çok yönlü ve karmaşık bir olaydır. Araştırmacılar çocukların okul öncesi eğitim almalarının, bu eğitim sırasında sınıfa katılım, gruba katılım, işbirliği yapabilme becerilerinin ilköğretime hazırlık için ön şartlar olduğuna değinmektedir (Ladd, Birch ve Buhs, 1999; Robinson, 2009). Katz (1991) da, çocukların ilkokula hazırlığı kapsamında sosyal ve entelektüel açıdan okula hazır bulunuşluğun öğretmenler ve aileler tarafından dikkate alınması gereken önemli noktalardan biri olduğunu belirtmektedir (Akt. Tunçeli ve Akman, 2014). Bu nedenle araştırmada çocukların sosyal becerilerinden biri olan sosyal bağımsızlık düzeylerinin okula hazır olma durumlarını yordama durumu incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sosyal bağımsızlık ile okul hazırbulunuşluğu arasındaki ilişkiye dair ortaya koyduğu sonuçların mevcut durumu ortaya koyarak okula hazırbulunuşluğun sağlanması konusunda geliştirilecek erken müdahale

programlarına önemli bir katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Araştırma sonucunda geliştirilecek önerilerin alanda çalışan öğretmen ve anne babalara katkı sağlayacağı umulmakta, araştırmanın bu bakımdan da önem arz ettiği düşünölmektedir. Ayrıca alan yazında okula hazırbulunuşluk ile ilgili var olan araştırmalar incelendiğinde; arkadaş, aile, öğretmen, cinsiyet, sosyo ekonomik ve sosyo kültürel etkenler, okul öncesi eğitim alma (Esaspehlivan 2006; Gonca, 2004; Magnuson ve McGroder 2002; Thomas, 2008; Unutkan, 2003) gibi farklı değişkenlerin okula hazırbulunuşluğa etkilerinin incelendiği dikkat çekmiştir. Ancak sosyal gelişimle ilgili konuların okula hazırbulunuşlukla ilişkisinin sınırlı sayıda çalışıldığı görölmüştür. Mevcut araştırmalarda Tunçeli ve Akman (2014), Storch (2007), Cuskelly (2004) sosyal becerilerin, Ramey ve Ramey (2004) tüm gelişim alanlarını destekleyici erken müdehale programının, Santo (2006) sosyal yeteneklerin, Parker ve ark. (1999) ebeveyn çocuk ilişkisinin ve olumlu ev ortamının, Thomas (2008) baba-çocuk ilişkisinin, Kılıç (2004) aile ile birlikte yaşamanın okula hazır oluşu olumlu etkilediğini belirtirken; Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat (2014) çekingen ve aneden kopamama davranışının okula hazır oluşu olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmalarda göröldüğü üzere literatürde okula hazır oluş ile ilgili çalışmalar genel anlamda sosyal beceri, sosyal yetenek ve aile ile ilgili değişkenlere odaklanmıştır. Ancak sosyal becerilerin içerisinde spesifik olarak sosyal bağımsızlık değişkeninin okula hazırbulunuşluğu ile ilişkisinin ise ilk defa araştırıldığı görölmüştür. Bu nedenle araştırma konusunun alan yazında yer alan diğer araştırmalardan farklılık gösterdiği ve önemli olduğu düşünölmektedir.

Araştırmada okul öncesi çocukların sosyal bağımsızlık becerisi bağımsız değişken olarak, okul hazırbulunuşluğu ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmanın genel amacı okul öncesi çocukların sosyal bağımsızlık becerilerinin okula hazırbulunuşluk düzeylerini yordama durumunun belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bağımsızlık becerisi ve okul hazırbulunuşlukları arasında ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bağımsızlık becerisi okul hazırbulunuşluklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal bağımsızlık becerilerinin okul hazırbulunuşluklarını yordama durumlarının incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modellerinde; iki ya da daha fazla sayıda değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 1999).

Araştırma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Konya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 60-72 aylar arasındaki çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini bu çocuklar arasından tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 28 sınıftan 279 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada Karatay bölgesinden 9, Meram bölgesinden 9, Selçuklu bölgesinden 10 anasınıfları random seçimle belirlenmiştir. Bu sınıflarda yer alan toplam 432 çocuğun velisine çocukların araştırmaya dahil edilmesi ile ilgili olarak bilgi verilerek araştırmaya katılım konusunda izin istenmiştir. Velileri tarafından izin verildiği şekilde geri dönüş yapılan 279 çocuk için öğretmenler tarafından ölçme araçları doldurulmuştur. Süreçte geri dönüş alınamayan 153 velinin çocuğu araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya katılan çocukların yaş ortalaması 63.4 (sd=1.84) aydır. Çocukların 134'ü kız, 145'i erkektir.

Veri Toplama Araçları

Anaokulu ve Anasınıflı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scale (PKBS-2): Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 yılında Kenneth W. Merril tarafından geliştirilmiş 2003 yılında tekrar revize edilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama geçerlik güvenilirlik çalışması Şahin Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçek Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçekleri olmak üzere iki bağımsız ölçekten oluşmaktadır. Bu araştırmada

ölçme aracının B Sosyal Beceri Formunun Sosyal Bağımsızlık Becerisi Alt ölçeği kullanılmıştır. Sosyal bağımsızlık becerisi alt boyutu okul öncesi dönem çocuklarının bakımını üstlenmiş kişilerden ya da ailesinden zorluk çıkarmadan ayrılabilmesi ve kendine güven duyarak akranları ile etkileşimde bulunabilmesi gibi becerilerini değerlendirmektedir. Bu ölçek, araştırmaya dahil edilen her bir çocuk için, öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Sosyal bağımsızlık alt ölçeği 11 maddeden oluşmakta olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan ise 55'dir. Ölçekten alınabilecek yüksek puanlar çocuğun sosyal ortamlarda kendi başına her hangi bir zorlanma olmaksızın etkileşim kurabilme ve sürdürebilme becerisinin gelişmiş olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçek beşli likert değerlendirmeyi (1-5) içermektedir. Öğretmenler ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin; “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” kategorilerinden birisini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Ölçeğin Şahin Seçer ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan geçerlik güvenirlik çalışmalarında yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin sosyal beceriler boyutunda yer alan 3 faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 74.34, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .98'dir. Sosyal bağımsızlık alt boyutunun Cronbach Alfa kat sayısı ise .95'dir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı tekrar hesaplanmış ve ,89 olarak saptanmıştır.

Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği-OÖDDDÖ (Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale-PreBERS): Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği Okul öncesi çocukları davranışsal ve duygusal açıdan değerlendirmek amacıyla Epstein ve Synhorst (2009) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları altı yaş çocukları üzerinde Öztürk Samur, Deniz, Durmuşoğlu Saltalı & Arı (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçek, duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven ve aileye ait olma olmak üzere dört alt boyuttan oluşan bir ölçektir (Epstein & Synhorst, 2009). Bu çalışma kapsamında ölçeğin okula hazırbulunuşluk alt boyutu kullanılmıştır. Okula hazır bulununuşluk alt boyutu, okul başarısı ile ilişkili temel öğrenme ve dil becerilerini temsil eden 13 madde içermektedir (örneğin, yönergeleri takip eder). Bu ölçek, araştırmaya dahil edilen her bir çocuk için, öğretmeni tarafın-

dan doldurulmuştur. 4'lü likert değerlendirme (hiç uymuyor=0, biraz uyuyor=1, uyuyor=2, tamamen uyuyor=3) içeren ölçekten 0-39 arası puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek yüksek puanlar çocuğun okul hazırbulunuşluğunun yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarılma geçerlik güvenirlik çalışmalarında okula hazırbulunuşluk altbölümü için Cronbach alfa katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında yeniden hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .91'dir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında okul öncesi çocuklarının sosyal bağımsızlık ve okula hazırbulunuşluk durumlarına ilişkin ölçme araçları her bir çocuk için öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Verilerin istatistiksel değerlendirilmesinde IBM İstatistik SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ve basit doğrusal regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada önem düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1'de çocukların sosyal bağımsızlık puanları ve okul hazırbulunuşluğu puanlarına ilişkin betimleyici istatistik bulguları görülmektedir.

Tablo 1. Araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler

	N	X	Ss	Minimum	Maximum
Sosyal bağımsızlık	279	21.05	7.30	13.00	43.00
Okula hazırbulunuşluk	279	18.99	8.45	11.00	38.00

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların sosyal bağımsızlık puan ortalamalarının 21.05, okula hazırbulunuşluk puan ortalamalarının 18.99 olduğu görülmektedir.

Araştırmanın birinci sorusuna yanıt aramak üzere yapılan okul öncesi dönem çocukların sosyal bağımsızlık puanları ile okula hazırbulunuşluk puanları arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesine ilişkin pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal bağımsızlık ile okula hazırbulunuşluk değişkenleri arasındaki ilişkiye ait bulgular

	Okula hazırbulunuşluk
Sosyal bağımsızlık	.84**

**P<.01

Tablo 2 incelendiğinde araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda; 60-72 aylık çocukların sosyal bağımsızlık becerileri ile okul hazırbulunuşlukları arasında $p<.01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r=.84$) yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Korelasyon analizi sonucunda ortaya çıkan bu ilişki doğrultusunda araştırmanın ikinci alt problemi olan okul öncesi dönem çocukların sosyal bağımsızlık becerilerinin okula hazırbulunuşluk durumlarını yordama durumları incelenmiştir. Bu sorunun cevabı basit doğrusal regresyon analizi yöntemi kullanılarak belirlenmeye çalışılmış ve bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Okula hazırbulunuşluğun sosyal bağımsızlık tarafından yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi bulguları

	R	R ²	R ² _{adj}	F	Df	Beta	β	p
Sosyal bağımsızlık	.84	.70	.70	416,770	1/277			
						.97	.84	,000**

**P<.01

Tablo 3 incelendiğinde 60-72 aylık çocukların sosyal bağımsızlık becerileri okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir ($R=.84$, $R^2=.70$, $F_{(1/277)}=416,770$, $p<.01$). Sosyal bağımsızlık becerisinin, okula hazırbulunuşluk puanlarındaki toplam varyansının %70’ini açıkladığı saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında 60-72 aylık çocuklarda sosyal bağımsızlığın okula hazırbulunuşluk durumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde de benzer araştırma sonuçlarının olduğu görülmektedir. Tunçeli ve Akman (2014), çalışmalarında 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okula hazır oluş ile ilişkilerini araştırmışlar-

dır. Araştırmaları sonucunda çocukların sosyal beceri düzeylerinin okul olgunluğu düzeylerini pozitif yönde anlamlı yordadığını bulmuşlardır. Ramey ve Ramey (2004), erken öğrenme ve okula hazırbulunuşluk üzerine yaptıkları çalışmalarında okul öncesi çocuklarına sosyal gelişimi de dâhil olmak üzere tüm gelişim alanlarını destekleyici bir program uygulamışlar ve bu programın çocukları okula hazır hale getirdiğini saptamışlardır. Bracken, Stacey Storch (2007), çalışmalarında sosyal beceri ve davranış sorunlarının çocukların okula hazır oluşlarına etkisini incelemiştir. Okul öncesi dönem boyunca sosyal becerileri gelişen çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin de geliştiğini saptamışlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Ladd, Birch ve Buhs (1999) çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarının sınıfa katılma, birlikte çalışabilme ve bağımsız olabilme yeteneklerini desteklediğini ve bu becerilerin ilköğretime hazırlık için ön şartlar olduğunu söylemektedir. Araştırma sonucunda elde edilen sosyal bağımsızlığın okula hazırbulunuşluğun yordayıcısı olduğu sonucu bu literatür bilgisiyle uyumludur. Ayrıca literatürde ailesi ile arasındaki yakın ilişki ve bağlanma kalitesi yüksek olan öğrencilerin sosyal bağımsızlık becerilerinin yüksek olduğu şeklinde bilgiler yer almaktadır (Maccoby ve Martin, 1983). Okul ortamında kendisini güvende hisseden, aileden ayrılma konusunda problem yaşamayan, kararlarını kendisi alabilen, sosyal açıdan kimseye bağımlı olmayan çocukların sınıfta derslere dikkatini verebilme ve öğrenmeye motive olma konusunda avantajlı oldukları düşünülmektedir (Hoffman, 1983). Bunun yanı sıra çocukların bağımsızlık, kendini kontrol ve işbirliği yapabilme becerilerinin öğrenme ortamına pozitif yaklaşma ve sınıf içi öğrenme aktivitelerine katılma anlamında olumlu katkıları olduğu şeklinde literatürde bilgiler yer almaktadır (Cooper ve Farran, 1991; Robinson, 2009). Araştırma sonuçlarımızda bu bilgileri destekler niteliktedir.

Alan yazında okula hazır oluşu sosyal gelişim ve sosyal beceriler çerçevesinde aile ve öğretmen görüşlerine göre inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat (2014) yaptıkları çalışmada çocukların okula hazır oluşlarını öğretmen görüşleri çerçevesinde incelemiştir. Çalışmaları sonucunda öğretmenlere göre anneden kopamama ve çekingen davranışların okula hazır oluşu olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Unutkan (2003) anneye bağımlı ve anneden ayrılma konusunda sıkıntı yaşayan çocukların sosyal açıdan bağımsız davranmadıklarını belirtmektedir. Santo

(2006), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okula hazır oluş ile ilgili görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, çocuğun sosyal yeteneklerinin de okula başlangıç için önemli olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. McBryde, Ziviani ve Cuskelly (2004) ise çalışmalarında hem öğretmenlerin hem de ailelerin ilkokula başlama sürecinde iyi geliştirilen sosyal becerilerin etkili olduğunu düşündüğünü saptamıştır. Bütün bu sonuçlar da bu araştırmanın bulguları ile uyumludur.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre okula hazırbulunuşluğun %70'lik kısmının sosyal bağımsızlık değişkeni ile açıklandığı görülmektedir. Okula hazırbulunuşluğun açıklanmayan %30'luk kısmının ise başka değişkenlerden etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Alan yazında çocukların okula hazırbulunuşluğu üzerinde çocuğun çevresiyle dolaylı ya da direk etkileşiminin, arkadaşları, ailesi ve öğretmeni ile olan ilişkisinin, akademik yeteneklerinin, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal becerilerinin etkili olabileceği belirtilmektedir (Thomas, 2008). Parker ve ark. (1999), yaptıkları çalışmada ebeveyn çocuk ilişkisinin ve olumlu ev ortamının çocukların okula hazır oluş düzeylerini olumlu etkilediğini ve hatta bu olumlu ilişki sayesinde çocukların sınıf ortamında daha bağımsız davrandıklarını belirtmişlerdir. Thomas (2008), yaptığı çalışmada baba-çocuk etkileşimin çocuklarda okula hazır oluşta belirleyici olduğunu, babasız olarak büyüyen çocukların okula hazır oluş düzeylerinin diğer çocuklara göre daha düşük seviyede olduğunu vurgulamıştır. Kılıç (2004) tarafından yapılan çalışmada ailesiyle birlikte yaşayan çocukların, çocuk yuvasında kalan çocuklara oranla okula daha hazır başladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Esaspehlivan (2006) ve Unutkan (2003), okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim alamayan çocuklara göre okula daha üst düzeyde hazır olarak başladıklarını belirtirken, Unutkan (2003) yaptığı çalışma ile ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve mesleklerinin de çocuklara yaşantı zenginliği sağlaması bakımından çocukların okula hazır bulunuşluklarına katkı sağladığına belirtmiştir. Gonca (2004), çalışmasında çocukların okul hazır bulunuşluklarının sosyoekonomik ve kültürel düzeye göre farklılaştığına sosyoekonomik ve kültürel düzeyi yüksek çocukların okul hazırbulunuşluğunun da yüksek olduğunu bulmuştur. Magnuson ve McGroder (2002), annenin eğitim düzeyinin artmasının çocukların okula hazır bulunuşluğu ile pozitif yönlü ve akademik problemler ile negatif yönlü ilişkisinin olduğu saptamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre okula hazırbulunuşluğun

açıklanamayan %30'luk kısmının bu gibi değişkenlerden etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bağımsızlık becerilerinin okul hazırbulunuşlukları ile ilişkili olduğunu ve sosyal bağımsızlık becerisinin okul hazırbulunuşluğunun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak gelecek araştırmalar ve uygulamaya yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Çocukların okul hazırbulunuşluklarını olumlu yönde etkilemek için aile içerisinde sosyal bağımsızlıklarını destekleyici uygulamalar yapılabilir. Gerek aile içerisinde ebeveyn tutumlarında çocuğun bağımsızlığının desteklenmesi, gerek toplumsal olarak sosyal bağımsızlığın olumlu bir özellik olarak kabulünün sağlanması, gerekse oyun ortamlarında bağımsızlığı özendirici akran ilişkileri çocuğun sosyal bağımsızlık becerisinin gelişimine katkı sağlayabilir. Bunun içinde aile ve topluma yönelik eğitimler düzenlenebilir. Oyun grupları kurularak akran etkileşimi fırsatları sunulabilir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda okul hazırbulunuşluğunun farklı sosyal becerilerle ilişkileri araştırmacılar tarafından ele alınabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Social Independence as a Predictor of School
Readiness of Preschool Children**

*

Filiz Erbay – Neslihan Durmuşoğlu Saltalı
Near East University, Ordu University

One of the general aims of pre-school education is to prepare children for school. Preparing the child for school is a multifaceted and complex event that concerns all areas of development. Readiness levels have been widely taken into account in determining whether a child is ready for school in recent years. Readiness; While it means acquiring the necessary precondition behaviors for an individual to gain a learning (Canbulat and Kırıktaş, 2016), it can also be defined as being ready to do any activity in terms of cognitive, affective, social and psycho-motor aspects (Başaran, 1994). School readiness means that the child is ready to meet the requirements of the school in terms of physical, mental and social aspects (Güler, 2001). Researchers point out that pre-school education of children, participation in the class during this education, participation in the group, and ability to cooperate are prerequisites for preparation for primary education (Ladd, Birch, and Buhs, 1999; Robinson, 2009). Katz (1991) states that social and intellectual school readiness is one of the important points that should be taken into consideration by teachers and families within the scope of preparing children for primary school (cited in Tunçeli and Akman, 2014). For this reason, the predictive status of social independence levels, which is one of the social skills of children, for school readiness has been investigated. One of the variables that can affect children's school readiness in this period is social development and competencies in social skills. It is an issue emphasized by researchers that it is important to support these social skills, which are necessary for social development, from the early stages, and that the child has problems in terms of social development, emotional development and academic performance when not supported (Avcıoğlu, 2005; Durualp and Aral, 2011; Gülay, 2010). In this context, it was aimed to determine the predictive status of preschool children's social independence skills on school readiness.

This research was conducted in relational scanning model from cross sectional study. The research was conducted on children between the ages of 60 and 72 who attend kindergartens of primary schools affiliated to the Ministry of National Education in Konya in the 2018-2019 academic year. The sample of the study consisted of 279 children from 28 classes determined by random cluster sampling method. In the research, social independence sub-dimension of Kindergarten and Kindergarten Behavior Scale was used to determine the social independence levels of children. It was developed by Kenneth W. Merrill in 1994 to measure social skills and problem behaviors of pre-scale children and was revised in 2003. The Turkish adaptation and reliability study of the scale was conducted by Şahin Seğer, Çeliköz, Koçyiğit, Seğer, and Kayılı (2009). Social independence sub-dimension consists of 11 items, scores between 11-55 can be obtained from the scale. In this study, the Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was re-calculated and it was found as .89. Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale was used to determine children's school readiness levels in the study. Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale It is a measurement tool developed by Epstein and Synhorst (2009) to evaluate preschool children behaviorally and emotionally. The adaptation, validity and reliability studies of the scale into Turkish were performed by Öztürk Samur, Deniz, Durmuşoğlu Saltalı & Arı (2009) on children aged six years. In this study, the recalculated Cronbach alpha coefficient of the scale is .91. Scores between 0-39 can be obtained from the scale.

Within the scope of the research, measurement tools regarding the social independence and school readiness of preschool children were filled in by their teachers for each child. IBM Statistics SPSS 22.0 package program was used for the statistical evaluation of the data. Pearson moments product correlation coefficient and simple linear regression analysis method were used to analyze the data of the study. The significance level in the study was accepted as .05.

The social independence mean score of the children participating in the study was 21.05, and their school readiness mean score was 18.99. As a result of the correlation analysis made to determine the relationship between the variables of the research; It has been observed that there is a high level positive correlation ($r = .84$) at $p < .01$ level between social independence skills and school readiness of 60-72 month-old children. In addition, it was determined that the social independence skills of 60-72 month-old children significantly

explained their school readiness level ($R = .84$, $R^2 = .70$, $F(1/277) = 416,770$, $p < .01$).

The results of this study showed that preschool children's social independence skills are associated with school readiness, and social independence skill is a significant predictor of school readiness. Ladd, Birch, and Buhs (1999) state that children's pre-school education supports their ability to participate in the classroom, work together and be independent, and these skills are prerequisites for preparation for primary education. Similar studies are also found in the literature. In the results of this study, a relationship was found between the social skills of preschool children and their school readiness (Ramey and Ramey, 2004; Stacey Storch, 2007; Tunçeli and Akman, 2014).

According to the results of this research, it is seen that 70% of school readiness is explained by the social independence variable. It is thought that the undisclosed 30% of school readiness may have been affected by other variables. While Magnuson and McGroder (2002) stated that the increase in the education level of the mother is positively associated with children's school readiness, Parker et al. (1999) emphasized in their study that parent-child relationship and a positive home environment positively affect children's school readiness.

In order to positively affect the school readiness of children, practices that support their social independence can be made within the family. Supporting the independence of the child in parental attitudes within the family, ensuring social independence as a positive feature, and peer relationships that encourage independence in play environments can contribute to the development of the child's social independence skill. For this, trainings for family and society can be organized. Peer interaction opportunities can be offered by establishing playgroups. In future research, the relationship between school readiness and different social skills can be discussed by researchers.

Kaynakça / References

- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara; Kök Yayıncılık.
- Barnett, W. S., ve Belfield, C. R. (2006). Early childhood development and social mobility. *The Future of Children*, 16(2), 73-98.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim psikolojisi* (5. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Bracken, S. S. ve Fischel, J. (2007). Relationships between social skills, behavioral problems, and school readiness for head start children. *NHSA Dialog*, 10(2), 109-126.

- Bowlby, J. (1998). *Attachment and Loss, Vol. II. Separation, anxiety and anger*, Australia, Pimlico.
- Canbulat, T., ve Kınktaş, H. (2016). İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-35.
- Cooper, D. H., ve Farran, D. C. (1991). *The Cooper-Farran Behavioral Rating Scales*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Co., Inc.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2011). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devan eden çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gonca, H. (2004). *Ankara il merkezinde farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen ve ilköğretim okuluna yeni başlayan çocukların okul olgunluğunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hansen, J. A. (2012). *Parental perceptions of social emotional skills for kindergarten readiness*. Master Thesis, Southwest Minnesota State University, Education Department, Marshall, Minnesota.
- Hoffman, L. (1984). *Work, family, and the socialization of the child*. In R. Parke (Ed.), *Review of child development research* (Vol. 7, p. 223-282). Chicago: University of Chicago Press.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki E. N. ve Canpolat, M. (2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Kılıç, G. Ü. (2004). *Ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. ve Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.

- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., ve Miller-Loncar, C. L. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, 71(2): 358-375.
- Maccoby, E. E. ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., p. 1-101). New York: Wiley.
- Magnuson K. A. ve McGroder, S. M. (2002). The effect of increasing welfare mothers' education on their children's young children's academic problems and school readiness. *JCPR Working Paper*, 1-31.
- McBryde, C., Ziviani, J., ve Cuskelly, M. (2004), School readiness and factors that influence decision making. *Occupational Therapy International*, 11(4), 193-208.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Öztürk Samur, A., Deniz, M. E., Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Arı, R. (2009). Altı Yaş Çocukları İçin Davranışsal ve Duygusal Değerlendirme Ölçeği: geçerlik güvenirlik çalışması, *Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi, 7-9 Ekim 2009, Ankara. 611-618.
- Parker, F. L., Boak, A. Y., Griffin, K. W., Ripple, C. ve Peay, L. (1999). Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychology Review*, 28(3), 413-425.
- Ramey, C. T. ve Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.
- Robinson, C. D. (2009). *Preschool to kindergarten: the role of preschool social competence in the transition to kindergarten*. Master thesis, Purdue University.
- Santo, A. (2006). *School readiness: perceptions of early childhood educators, parents and preschool children*. Doctoral dissertation, University of Toronto, Department of Human Development and Applied Psychology, Toronto.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Şahin Secer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Secer, F. ve Kayılı, G. (2009). Social skills and problem behaviours of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1554-1560.
- Thomas, D. (2008). *Parental Involvement in Pre-School Readiness*. Master thesis. Humboldt State University, ABD
- Tuçeli, H. İ. ve Akman. B. (2014). Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 333-341.

Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Erbay, F. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının okul hazırbulunuşluklarının yordayıcısı olarak sosyal bağımsızlık *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4138-4155. DOI: 10.26466/opus.681864

Öğretmen Adaylarının Eğitim 4.0'a Karşı Algı ve Tutumlarının Belirlemesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması

DOI: 10.26466/opus.691488

*

Güler Karaman* - Hilal Çalışır** – Kübra Taş***

*Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi/Açıköğretim Fakültesi, İ.İ.B.F, Erzurum /Türkiye

E-Posta: guler.karaman@atauni.edu.tr

ORCID: [0000-0001-5713-6759](https://orcid.org/0000-0001-5713-6759)

**Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi/Yönetim Bilişim Sistemleri, İ.İ.B.F, Erzurum /Türkiye

E-Posta: clsrhilal@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1090-1198](https://orcid.org/0000-0003-1090-1198)

***Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi/Yönetim Bilişim Sistemleri, İ.İ.B.F, Erzurum /Türkiye

E-Posta: kubratas01@gmail.com

ORCID: [0000-0002-5929-5881](https://orcid.org/0000-0002-5929-5881)

Öz

Günümüzde hızla gelişen teknoloji, Endüstri 4.0 olarak adlandırılan bir devrimi de beraberinde getirmiştir. Dördüncü sanayi devriminden sonra tamamen teknolojiyle uyumlu hale getirilen fabrikalarda daha donanımlı insan iş gücüne ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç ise eğitim de devrim niteliğinde sayılabilecek Eğitim 4.0'ı doğurmuştur. Öğretmenler Eğitim 4.0'ın en önemli tamamlayıcılarıdır. Bu sistemde öğretmen bilgi aktaran kişi olmasının yanı sıra öğrenciye yeteneklerini keşfetme fırsatı sunan, beceri kazandıran kişidir. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin eğitim 4.0'a karşı algı ve tutumlarının belirlenmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesidir. Çalışmada öğretmen adayları örneklem grubunu oluşturmaktadır. Bu ölçek geliştirme çalışmasına 150'si erkek, 214'ü kadın olmak üzere toplam 364 gönüllü öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada veriler hem çevrimiçi hem de basılı veri toplama formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 24.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için ilk olarak verinin faktör analizine uygunluğu test edilmiş ve çıkan sonuca göre faktör analizi uygulanmıştır. Analizler sonucunda toplamda 6 faktör belirlenmiştir. Bu faktör analizi ışığında her faktöre bağlantılı olan toplamda 38 maddeden oluşturulan ölçek ortaya konulmuştur. Bu çalışma sonucunda eğitime yön veren öğretmen adaylarının bakış açısıyla Eğitim 4.0'ın önemi değerlendirilerek gelecekteki değişimlere ne derece uyum sağlayabileceklerine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim 4.0, Dijitalleşme, Dijital Eğitim, Endüstri 4.0

Scale Development Study for Determining the Perceptions and Attitudes of Pre-Service Teachers towards Education 4.0

*

Abstract

Today, the rapidly developing technology carry with a revolution called Industry 4.0. After the fourth industrial revolution, more fully equipped manpower has been needed in the factories, which were fully dressed with technology. This need has also led to Education 4.0, which can be considered as a revolution in education. Teachers are the most important complement of Education 4.0. In this system, the teacher is the actor who transfers information as well as the actor who gives the student the opportunity to discover his talents and gains skills. The aim of this study is to develop a scale for determining the perceptions and attitudes of teachers towards Education 4.0. Pre-service teachers constitute the sample group in this study. A total of 364 pre-service teachers, including 150 men and 214 women, participated in this scale development study. Data were collected via both online and printed data collection form. The collected data were analyzed with SPSS 24.0 package program. For the validity and reliability studies of the developed scale, first the suitability of the data for factor analysis was tested and then factor analysis was applied according to the result obtained. As a result of the analyzes, a total of 6 factors were determined. In the light of this factor analysis, a scale consisting of 38 items in total, which is related to each factor, has been revealed. As a result of this study, the importance of Education 4.0 from the perspective of prospective teachers who guide education has been evaluated and suggestions have been made regarding how they can adapt to future changes.

Keywords: Education 4.0, Digitalization, Digital Education, Edustry 4.0

Giriş

Değişen dünyada her gün yaşanan teknolojik gelişmeler dördüncü sanayi devrimini getirmiş ve 4. Sanayi devrimi Endüstri 4.0 olarak adlandırılmıştır (Lasi, Fettke, Kemper, Feld ve Hoffmann, 2014). Endüstri 4.0 endüstriyel süreçler ile bilişim teknolojilerini bir araya getirmeyi amaçlamaktadır. (Schuh, Potente, Wesch-Potente, Weber ve Prote, 2014)'e göre Endüstri 4.0 üretim süreçleri içinde direkt ya da dolaylı olarak ilişkili olan, tüm birimlerde kullanılan en son teknolojileri internet aracılığıyla eş zamanlı bir şekilde çalışmasını öngören düzenlemelerdir. İlk defa 2011 yılında Hannover Fuarı'nda Alman Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafında Gelecek-Projeri'nden biri olarak bahsedilip önceki sanayi devrimlerine benzetilse de bu devrim içerisinde her alanı etkileyecek değişimleri barındırmaktadır (Eldem, 2017; Yalçınkaya, Korkmaz ve Karataş, 2019). Endüstri 4.0 bireylere yüksek standartlarda bir yaşam ve gelecek sunmayı amaçlamaktadır. Bu sebeple teknolojiye uyum sağlayan ve daha donanımlı insan iş gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Karataş (2017), Endüstri 4.0'ın eğitim, sanat, sağlık ekonomi gibi alanlarda da dönüşümü gerekli kıldığını söyleyerek salt teknoloji kullanımının ötesine gitmiştir ve Endüstri 4.0'ın gelişimine bağlı olarak eğitim sistemlerinde dijital bir dönüşüm yaşanması gerektiğine dolaylı olarak değinmiştir. Endüstri de yaşanan bu değişim endüstriyel gereksinimleri tamamlamak için yeni bir eğitim sistemine geçiş sürecini zorunlu kılmıştır. Endüstri 4.0'dan sonra "Eğitimle ilgili her şey, eğitim yöntemi, öğrenci ve öğretmen rolleri, eğitim araç ve gereçleri, eğitimin içeriği kaçınılmaz olarak değişmiştir." Bu değişim ve dönüşüm ise Eğitim 4.0 olarak adlandırılmıştır (Yalçınkaya vd., 2019). Eğitim 4.0; geleneksel ezber odaklı eğitim sistemlerinin aksine, teknolojiden yararlanan ve kişiye özel eğitim sistemi çerçevesinde günümüz dünyasının beklentilerini karşılayan deneyim temelli yeni bir eğitim sistemi olarak ifade edilmektedir (Yelkikalan, Ayhün, Aydın ve Kurt, 2019).

Endüstri 4.0 kavramı sanayi dışındaki daha geniş bilim dallarını içine alacak şekilde genişletilmeye başlanmış ve Eğitim 4.0 gibi kavramlar ortaya çıkmıştır ve farklı alanlarda nasıl etki bırakacağı üzerine çalışmalar başlatılmıştır (Abdelrazeq, Janssen, Tummel, Richert ve Jeschke, 2016). İncelenen Eğitim 4.0 ile ilgili farklı çalışmalarda alanyazın taraması yapılmış ve sonuç olarak, eğitim ve öğretimin Eğitim 4.0 çerçevesinde tekrar tanımlanması/değişmesi gerektiği saptanmıştır. Ayrıca bu değişim için bir model veya temel dönüşüm

noktaları belirlenmiştir (Öztemel, 2018; Demir, 2018; Yelkikalan vd., 2019; Mourtzis D. , 2018; Puncreobutr, 2016; Prieto, Sobrino, Soto, Romero, Biosca ve Martinez, 2019; Chea ve Huan, 2019; Şener ve Elevli, 2017; Aberşek ve Flogie, 2017). Alan yazın taraması sonucu bulunan çalışmalar aşağıdaki gibidir:

Eğitim 4.0; öğrenciler açısından, nitel, nicel, literatür araştırması ve gözlemleme yöntemleriyle çalışılmıştır. Bu çalışmalarda ortak olarak, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim 4.0 kavramını memnuniyetle karşıladıkları ve eğitim hayatına aktarılmasını destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Hussin 2018; Mourtzis, Vlachou, Dimitrakopoulos ve Zogopoulos, 2018; Goldie, 2016; Harkins 2008). Ayrıca Hussin (2018) daha güncel teknolojilerin eğitime entegre edilmesi, öğretmenlerin derslerini tasarlamada daha yaratıcı olmalarını ve bu şekilde öğrenmeyi daha ilginç hale getirmelerini sağlayacaklarını da belirtmişlerdir.

(Hussin 2018; Mourtzis vd., 2018; Eichinger, Hofig ve Richter 2017; Ciolacu, Tehrani, Beer ve Popp, 2017) tarafından yapılan çalışmada nitel, nicel ve deneyler yöntemiyle Eğitim 4.0 öğrenciler açısından incelenmiştir. İnceleme sonucu ortak olarak, öğrencilerin pozitif yönde dönüt verdiği, daha hızlı ve daha erken öğrenme gösterdiğine, önlerine çıkabilecek sınavları kazanma ihtimallerinin arttığına, iş bulma imkânlarının arttığına ve Endüstri 4.0'a uyum sağlayan mühendisler ve bireyler olarak mezun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Eichinger vd. (2017) çalışmalarında açıklanan yöntemlere dayanarak yeni laboratuvar, proje çalışmaları ve ders modülleri oluşturulabileceği ve halihazırda mevcut olan kurslara entegre edilebileceğini de belirtmişlerdir.

Avrupa Komisyonu'nun Haziran ayında yayımladığı Eğitim 4.0 adlı raporunda, öğretmenlerin teknoloji ile nasıl eğitim yapılacağını öğretecek temel öğeleri olduğu ve dijital eğitim için eğitilmeleri gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler yarım gün, tam gün, mesleki her grup veya kültürden oldukları farketmeksizin Commission (2017) diyerek gelişen teknolojiye yetişebilmek için Eğitim 4.0'a öğretmen ve öğrencilerden başlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle bu çalışma üniversite de okuyan öğretmen adaylarının eğitim 4.0'dan haberdar olup olmama durumları, algı ve tutumlarının ne yönde olduğu sorularına cevap verebilen bir ölçek geliştirmek için oluşturulmuştur. Bu doğrultuda karma bir yöntemin kullanıldığı çalışma gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaya 364 öğretmen adayı gönüllü katılım sağlamıştır. Geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılarak altı faktörden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının Eğitim 4.0'a karşı algı ve tutumlarının belirlenmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirlenen sorulara cevap aranmıştır.

Araştırma soruları:

1. Eğitim 4.0'a yönelik öğretmen adaylarının algı ve tutumlarını gösteren faktörler nelerdir?
2. Eğitim 4.0'a yönelik öğretmen adaylarının algı ve tutumlarını gösteren göstergeler nelerdir?

Bu çalışma, Eğitim 4.0 kavramının önemini öğretmen adaylarının bakış açılarıyla ayrıntılı bir şekilde ortaya koymasından dolayı alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir. Öğrenme sürecinde Eğitim 4.0'a yönelik çalışmaların azlığı ve gerçekleştirilen çalışmanın karma yöntemle güçlendirilmesinden dolayı alanyazına katılı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Öğretmen adaylarının Eğitim 4.0'a karşı algı ve tutumlarının belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirmeye yönelik bu çalışmada, nitel ve nicel araştırma tekniklerinin bir arada bulunduğu karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için nitel (açık uçlu) ve nicel (kapalı uçlu) olmak üzere veri toplamada iki veri setinin bütünlük kullanıldığı, Sosyal Bilimler, Sağlık Bilimleri, Davranış bilimleri vb. alanlarda kullanılan bir karma araştırma yaklaşımıdır (Greene, Krayder ve Mayer, 2005; Creswell, 2017). Nicel ve nitel veriler anket yöntemiyle elde edilen verilerle raporlanmıştır. Bu başlık altında çalışmanın evren ve örneklem, ölçeğin geliştirilme süreci, verilerin toplanması ve analiz aşamalarına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmada örneklem seçim yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi esas alınarak örneklem oluşturulmuştur. Zamandan tasarruf edip iş gücü kaybını

önlemek için uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Elde edilen sonuçların güvenilir olması için örneklem sayısı fazla tutulmaya çalışılmıştır. 150'si erkek, 214'ü kadın olmak üzere toplam 364 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Çalışma 2019-2020 yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubu çalışmaya katılan gönüllü öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

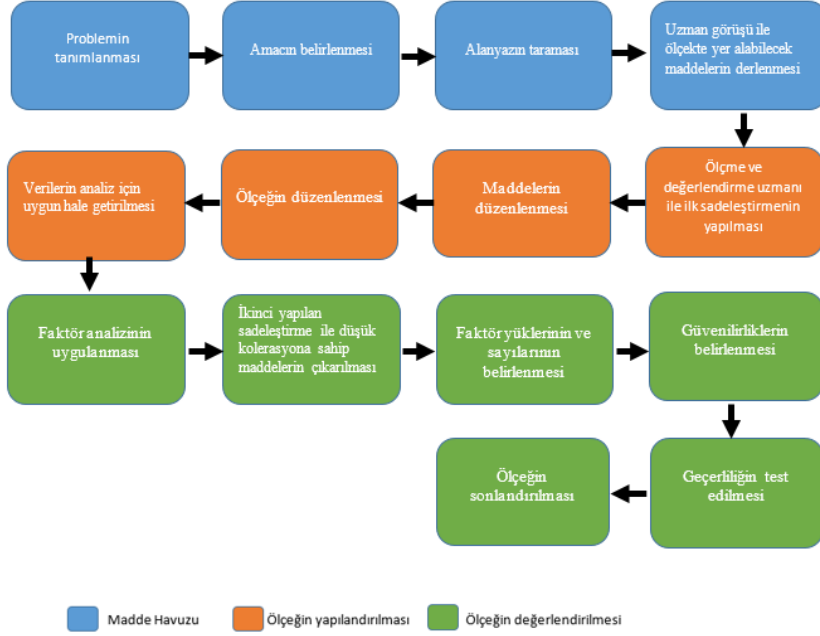
Çalışmaya en fazla katılım Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü (75) iken en az katılım gösteren alanlar Özel Eğitim Öğretmenliği (1), Arapça Öğretmenliği(1), Fransızca Öğretmenliği(1) ve Müzik Öğretmenliği(1) bölümüdür.

En fazla katılım Atatürk Üniversitesi (319) iken en az katılım Kocaeli Üniversitesi(1), Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi(1), Yozgat Bozok Üniversitesi(1), Trakya Üniversitesi(1), Süleyman Demirel Üniversitesi(1), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi(1), Gaziantep Üniversitesi(1), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi(1), Düzce Üniversitesi(1), Anadolu Üniversitesi(1), Bakü Devlet Üniversitesi(1), Ömer Halis Demir Üniversitesi(1), Kastamonu Üniversitesi(1) ve Amasya Üniversitesi(1) olmuştur.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde alanyazındaki ölçekler ve kaynaklar "Eğitim 4.0, Uzaktan eğitim, Uzaktan eğitim algısı" anahtar kelimeleri ile incelenerek öğretmen adaylarının Eğitim 4.0'a karşı algı ve tutumları ile ilgili maddeler çıkarılmaya çalışılmıştır. "Google Akademik", "Ebsco" "Ulusal Tez Merkezi" ve "Scopus" veri tabanları üzerinden araştırılan konu ile ilgili bildiriler, makaleler ve tezler incelenmiştir. Alan yazın taramasının ardından 175 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundan birbirini kapsayan sorular alan uzmanı ile birlikte çıkarılmış ve olmadığı düşünülen maddeler eklenmiştir. Bu süreç alan uzmanı ile yürütülmüştür. Süreç sonunda maddelerden oluşan form oluşturulmuştur. Formun başlığı ve eklenmesi gereken açıklayıcı bilgilere bu aşamada karar verilmiştir. Ardından yapılan ikinci sadeleştirme ile madde sayısı 63'e, üçüncü sadeleştirme ile de madde sayısı 59'a düşürülerek formun son hali oluşturulmuştur. Oluşturulan form ise dil uzmanı tarafından kontrol edilerek düzenlenmiştir. Maddelerin değerlendirilmesinde 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum). Ölçekte yer alan maddelerin 53'ü olumlu, 5'i olumsuz ve bir soru ise açık uçlu soru

olarak yer almıştır. Maddeler tesadüfîlik esasına göre ölçekte sıralanmıştır. Ölçeğin başına ise demografik veriler içeren 12 maddeden oluşan bölüm eklenmiştir.



Şekil 1 Ölçek Geliştirme Süreç Aşamaları (Karaman, 2015)

Verilerin Toplanması

Öğretmen adaylarının Eğitim 4.0'a karşı algı ve tutumlarını tespit etmek için oluşturulan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri yer almaktadır. Demografik bilgiler; cinsiyet, yaş, barındığı yer, mezun olduğu lise türü, ortalama kişisel gelir, AGNO, internete en çok erişilen araç, internette günlük ortalama harcanan zaman, okuduğu üniversite, okuduğu bölüm, Eğitim 4.0'dan haberdar olma durumu ve yeni teknolojileri takip etme sıklığı olmak üzere toplam 12 bağımsız değişkenden oluşmaktadır. İkinci bölümde öğretmen adaylarının eğitim 4.0'a karşı algı ve tutumlarını ölçmeye yönelik hazırlanan maddeler yer almaktadır. Son bölümde ise "Eğitim 4.0 nedir?" sorusu sorularak katılımcıların bu konudaki görüşü alınmıştır. Doktora seviyesi ölçme ve değerlendirme uzmanının gö-

rüşünden sonra elde edilen formda açıklayıcı bilgi içeren bir metne yer verilmiştir. Oluşturulan anket ile hem kâğıt form ile hem de web sitesi üzerinden veri toplanmıştır. Web sitesi üzerinden mail ve WhatsApp uygulaması aracılığıyla gönüllü katılımcılara ulaştırılarak 80 veriye ulaşılmıştır. Yeterli veri elde edilemeyince gönüllü katılımcılara tekrar hatırlatma amacıyla bilgilendirici form gönderilmiş ve ardından veri sayısı 165'e çıkarılmıştır. 215 veri ise kâğıt form üzerinden araştırmacılar tarafında toplanmıştır. Ölçeğin doldurulması ortalama 15-17 dakika sürmüştür. Veri toplama aracı olarak hazırlanan anket öğretmen adaylarına ulaştırılarak toplamda 380 tane cevaplandırılmıştır. Ankete verilen cevaplar incelendiğinde bazı öğretmen adaylarının anketi özensiz doldurmaları sebebiyle 16 tanesi geçersiz kılınarak değerlendirilmeye alınmamıştır. Veriler analiz edilmeden önce 5 tane olumsuz madde ters kodlanarak analize dâhil edilmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının Eğitim 4.0 hakkında algı ve tutumlarını belirlemesine yönelik ölçeği geliştirmek amacıyla toplanan anket verilerinin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. 364 öğrenciden toplanan veriler ile ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin analiz sürecinde ilk adımında, anket formu ile toplanan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile kontrol edilmiştir (Bayram, 2004; Büyüköztürk, 2005). Ayrıca öğretmen adaylarının Eğitim 4.0 hakkında algı ve tutumlarını belirlemesine yönelik ölçeği oluştururken toplanan veriler betimsel istatistik sonuçları ve histogram grafiği incelenerek dağılım durumlarına göre incelenmiştir. Ardından araştırma kapsamında belirlenen araştırma sorularına cevaplanmıştır. Son olarak da madde-etkileşim puanı korelasyonu, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçeğin uygulanmasında ise Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde anket formu üzerinden toplanan verilerin güvenilirlik, normallik, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak one-way anova testi uygulanmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırma, insanların davranışlarını, yaşam tarzlarını ve örgüt yapılarını anlamaya yönelik bir bilgi üretme sürecidir (Strauss ve Corbin, 1990). Nitel

araştırma insanların olaylar karşısında öznel bakış açılarını keşfetmelerini, kendi sınırlarını çözmelerini ve toplumsal sistemin derinliklerini keşfetmelerini hedeflemektedir (Storey, 2007). Bu çalışmada nitel veri analiz türleri arasında sık kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla görsel ve yazılı verilerin analiz edilmesinde kullanılmaktadır. İçerik analizi yönteminde tümden gelim yolu izlenmektedir. Araştırmacı ilk olarak kategoriler geliştirmekte ve sonrasında incelediği veri seti içinde geliştirdiği kategorilerin içerisine giren kelime veya resimler saymaktadır. Araştırmacı, konu üzerine çalışan diğer araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşabilecekleri türden kategoriler geliştirmelidir (Silverman, 2001).



Şekil 2 Nitel Veri Analizi Aşamaları (Marshall Ve Rossman, 1995 Akt. (Ratcliff, 2008))

Anket yöntemi ile elde edilen nitel verilerin analizinde NVivo 12 paket programı kullanılmıştır. En çok tekrar eden kelimeler ile kelime bulutu oluşturulmuştur.

Uygulama Çalışması

Çalışma kapsamında geliştirilen anket Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adayları üzerinde uygulanmıştır. Uygulamaya 84'ü erkek 74'ü kadın olmak üzere toplamda 162 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Öğretmen adaylarından toplanan verilerin güvenilirliğinin ölçülmesi amacıyla SPSS 24.0 paket programı üzerinden Crobnbach's Alpha yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların Eğitim 4.0 hakkında algı ve tutumlarını ölçmek

için “Öğretmen Adaylarının Eğitim 4.0'a Karşı Algı ve Tutum Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 24.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Analiz edilen verilerin normallik, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak, one-way anova testi uygulanmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Araştırmacı kaynaklara ulaşma, kaynakları derleme, düzenleme, elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirlik testlerini yapma, analiz etme ve yorumlama işlerini yerine getirmiştir. Yapılan karma çalışmada alanyazın incelemesi için ölçme ve değerlendirme uzmanı ile görüşülmüş, araştırmacı ve uzman ile ortak fikir yürütmeleri yapılarak veriler toplanmıştır. Nitel çalışma için elde edilen verilere içerik analizi yapılmış, verilerden kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Verilerin güvenilirliği uzman görüşü ile sağlanarak analiz edilecek veriler yorumlanmıştır. Nicel çalışmada ise verilerin form haline dönüştürülmesi, geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması uzman eşliğinde araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Eğitim 4.0'a Karşı Algı ve Tutumlarını Gösteren Göstergeler

Bu bölümde öğretmen adaylarının eğitim 4.0 kavramı hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik bulgular verilmiştir. “Eğitim 4.0 nedir?” sorusuna verilen derlenmiştir. Yapılan nicel çalışma ile “Eğitim 4.0'ın Öğreticiye cevaplar Etkisi”, “Eğitim 4.0'ın Öğrenime Etkisi”, “Eğitim 4.0 Etkisi (Beklenen Fayda)”, “Eğitim 4.0 Algısı”, “Eğitim 4.0'ın Uygulanabilirliği” ve “Eğitim 4.0'ın Sosyalleşme Etkisi” faktörlerinden oluşan başlıklar ortaya çıkmıştır. Yapılan nitel çalışmadan elde edilen verilerle nicel çalışmanın faktörlerini destekleyen başlıklar oluşturulmuştur.

Eğitim 4.0'ın Öğreticiye Etkisi

Eğitim 4.0'ın öğreticiye pek çok etkisi olduğu söylenebilmektedir. Derslerin hem uygulamalı hem de teknolojiyen yararlanarak yapılması öğretmenlerin dersleri anlatırken yaşadığı zorlukları ortadan kaldırabilir ya da karşılaşma-

dığı zorlukları ortaya çıkarabilir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşme sonucunda Eğitim 4.0'ın öğreticiye etkisi ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“...Geleneksel eğitimde olduğu gibi düz anlatım ile değil de öğrencinin aklında daha kalıcı bir iz bırakmak için görsel öğeler, oyunlar, grafikler vb. şeyler kullanılır. Bu da öğrencinin derse olan ilgisini arttırır. Teknolojik öğelerden yararlanıldığı için kısa sürede öğrenciye birçok şey aktarılabilir. Örnek verecek olursam, teknolojik öğelerden yararlanarak kısıtlı bir sürede öğrencilere birden fazla örnek gösterilebilir...”

“...Eğitim 4.0, geleneksel eğitimin yerine dijitalleşerek, bireysel öğrenme hızına uygun ortam hazırlamaktır. Bu sayede eğitim ortamı daha etkili ve verimli hale gelir. Öğretmenlerin yükü hafifler öğrencilere ise fırsat eşitliği sağlar ve öğrenciye öğrendiği bilgileri gerçek yaşamda uygulama fırsatı sağlar...”

Öğretmenler adayları, derslerin daha fazla örnekle daha anlaşılabilir anlatılabilmesinin öğretmenlere yardımcı olacağını, Eğitim 4.0 ile gelen yeniliklerin öğretmenlerin yüklerini azaltacağını belirtmişlerdir.

Eğitim 4.0'ın Öğrenime Etkisi

Eğitim 4.0'ın öğrenciye, öğretmene ve öğrenime etki ettiği kolaylıkla söylene-bilmektedir. Eğitim 4.0'ın sunmuş olduğu bireysel öğrenme gibi olanaklar eğitimde fırsat eşitliği sağlayabilmektedir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmede adayların Eğitim 4.0'ın getirdiği yeniliklerin öğrenime etkisi ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“...Eğitim 4.0 eğitimle teknolojinin iç içe olmasıdır. Sürekli öğrenmeyi sağlayan bir sistemdir. İstedikçe anda veya zamanda kullanılabilir olması ön plana çıkarıyor. Bireysel olarak algıladığım bu sistemi, daha çok düşünmeye ve düşündürmeye dayalı, kişisel gelişim için oldukça önemli bir sistem olarak görüyorum. Daha çok uygulamaya dayalı bir sistem olması verilen eğitimin kalıcı olmasını sağlayacaktır...”

“...Öğrencilerin eğitim alanında kendi başarı ve bilgi düzeyinde ilerlemesini sağlayacak her birey özeldir ve biriciktir ilkesiyle adım atılmasını uygulamaya çalışan eğitim sistemidir ...”

Öğretmen adayları Eğitim 4.0'ın öğrenime zaman ve mekan bağımsızlığı kazandırdığını, düşünmeye ve düşündürmeye dayalı bir sistem olduğunu, kişinin bilgi ve becerisine dayanarak kişisel eğitim sunduğunu belirtmişlerdir.

Eğitim 4.0 Etkisi (Beklenen Fayda)

Eğitim 4.0 teknoloji bazlı bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitime yenilik getirmesiyle birlikte Eğitim 4.0'dan öğretim hayatını kolaylaştıracak çeşitli faydalar beklenmektedir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşme sonucunda Eğitim 4.0'dan beklenen fayda ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"...Bilgiye ulaşmayı ve uygulamayı kolaylaştıran bir teknoloji odaklı sistemdir. Eğitim 4.0 ile teknolojiyi, bilgiyi ve bilgiye ulaşmayı bilinçli bir şekilde kullanabilirsek insan hayatına kazandıracığı en mükemmel sistemlerden bir tanesi olacaktır. İnternet erişimi için sorun yaşamayan ortamlarda sağlıklı sonuçlar elde edilebilir..."

"...Kişiyi özel eğitim ile yeni dünyanın ihtiyaçlarına yanıt veren, ezber dayalı sistemin yerine dijital teknolojilerden faydalanan deneyim temelli yeni eğitim sistemidir..."

"...Eğitim 4.0, İnternet odaklı eğitim sistemidir. Eğitim 4.0 ile öğretmen ya uzak eğitim şeklinde dersleri anlatacak ve internet üzerinden çeşitli materyaller sağlayacak ya da öğretmen teknolojiyi sınıfın süzgecinden geçirerek geleneksel yöntemden uzak tamamen teknoloji odaklı bir eğitim sunacaktır..."

Öğretmen adayları Eğitim 4.0 ile teknolojiyi bilinçli bir şekilde kullanmanın insan hayatına fayda sağlayacağını, kişiyi özel eğitim sunarak ihtiyaçlarını gidereceklerini ifade etmişlerdir.

Eğitim 4.0 Algısı

Eğitim 4.0 endüstri 4.0 ile beraber hayatımıza giren bir kavram ve sistem olduğu için toplum ve öğrenmenin temel taşı olan öğretmenlerde farklı algılar oluşturabilmektedir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşme sonucunda Eğitim 4.0'ın algılanması ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"...Eğitim 4.0, ezber yerine deneyimle öğrenmeyi hedefleyen alternatif öğretim şeklidir..."

"...Eğitim 4.0, öğrencilerin daha etkili öğrenmesini sağlayan fırsat eşitliğini yaratan bir sistemdir..."

Öğretmen adayları Eğitim 4.0'ın geleneksel ezber sistemi yerine deneyim temelli öğrenme süreci olduğunu ve bireylerin öğrenme süreçlerinde fırsat eşitliği sunduğunu ifade etmişlerdir.

Eğitim 4.0'ın Uygulanabilirliği

Eğitim 4.0 ile gelen yenilikler eski öğretim ve öğrenim anlayışı ile zıt düşülebilmektedir. Bu durum Eğitim 4.0'ın eğitim hayatında uygulanabilirliğini sorgulatabilmektedir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşme sonucunda Eğitim 4.0'ın uygulanabilirliği etkisi ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"...Eğitimin teorikten çok uygulamalı olarak verilmesidir. Eğitimde geleneksel olan ezberleme yöntemiyle değil de, yeni ve gelişmiş programların eğitime sunulmasıdır. Bu eğitimin öğrenciler açısından faydalı olduğunu düşünüyorum..."

"...Eğitim 4.0, Ezbere dayalı sistem yerine, pratiğe ve uygulamaya dayalı sistemdir..."

"...Gelişen dünyaya ayak uydurarak teknolojinin etkisiyle eğitimi uygulayarak eğitim ortamına katılıma yardımcı olan öğrenci merkezli bir eğitimdir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgilere daha kolay ulaşmalarını ve dijitalleşen dünyanın gerisinde kalmamalarını sağlar..."

Öğretmen adayları Eğitim 4.0 ile sunulan eğitimin teorikten ziyade uygulamalı ve pratiğe dayalı olduğunu, gelişmiş öğretim programlarına yer verildiğini ve bilgiye ulaşmanın daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir.

Eğitim 4.0'ın Sosyalleşme Etkisi

Eğitim 4.0 teknoloji temelli bir sistem olduğundan fayda sağlamanın yanı sıra olumsuz yönleri de bulunabilmektedir. Teknoloji kullanımının bireyleri sosyal hayatın ve sosyalleşmenin dışında bıraktığı birçok araştırmacı tarafından söylenmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşme sonucunda Eğitim 4.0'ın sosyalleşmeye etkisi ile ilgili bir görüşe aşağıda yer verilmiştir.

"...Eğitim 4.0 eğitimi kişiye özel olması öğrencilerin daha iyi bir eğitim almasını sağlar. Eğer bu sistem ile öğrencilerle özel olarak ilgilenilirse daha verimli ve adil eğitim ortamı olacağını düşünüyorum. Eğitim 4.0 eğitiminin teknolojiye dayalı olması, öğrenciler için kalıcı öğrenme sağlayabilir ama teknolojiye olan bağımlılığı arttıracaklarını düşünüyorum. Eğitim 4.0'ın bir yandan yararlı olacağını diğer yandan teknolojiye olan bağımlılığın artmasından dolayı zararlı olabileceğini düşünüyorum. Ama öğrencilerin kendine has yeteneklerinin ortaya çıkacağını, özgüvenini arttıracaklarını ve bilgilerin daha kalıcı olabileceğini düşünüyorum..."

Öğretmen adayları Eğitim 4.0'ın teknolojiye dayalı olmasının daha adil ve daha kalıcı bir öğrenme ortamı sağlayacağı gibi yararlı yanlarının olmasının

bağlaçlar hariç tutulmuştur. Kelime bulutunda En çok kullanılan kelimeler birbirleri ile en çok ilişkili olan kelimelerdir.

Öğretmen Adaylarının Eğitim 4.0 hakkında ki Algı ve Tutumunu Belirlemek için Geliştirilen Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi

Verilerin Faktör Analizine Uygunluğu: Yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi(AFA) sonucunda KMO analizi 0-1 arasında değerler alabilmektedir. Bu çalışmada toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğunun test edilmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity analizleri anlamlı çıkmıştır. Yani verilerin faktör analizi için uygun olduğu (KMO katsayısı % 95,9 (0,959>0,60) ve Barlet testi için anlamlılık =0.000 $p<0,001$) tespit edilmiştir. Çalışmadaki korelasyon katsayıları 1'e yaklaştıkça toplanan veri setinin faktör analizine uygun olması ve 0.60 üzeri değerlerin kabul edileceği (Büyüköztürk, 2005); göz önünde bulundurulduğunda, ulaşılan KMO katsayısının son derece yüksek bir değer olduğu görülmektedir.

Ölçek verilerinin faktör analizi için uygun çıkması üzerine, Eğitim 4.0 Algı ve Tutum Ölçeğinin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve faktörleştirme tekniği olarak ise temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde faktörlerin her değişken üzerindeki ortak faktör varyansı, maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans oranları ve çizgi grafiği incelenmiştir. Daha sonrasında Croanbach Alfa ve Spearman Brown testi ile geliştirilen ölçeklerin güvenilirlikleri test edilmiştir.

Bu çalışmada öncelikle ölçekte yer alan maddelerin aralarındaki ilişkileri incelenmiştir. Faktörlerin tanımlaması için değişkenlerin arasındaki ilişkilerin korelasyonları belirlenmeli ve değişken grubunun birbiriyle ilişkili olması gerekmektedir. İlişki olmayan faktörler zorluk oluşturacağı için çıkarılmalıdır (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). Bu yüzden korelasyon analizi sonucu katsayıları düşük olan değişkenler analizden çıkarılmıştır. Bu çalışmada maddeler için en düşük değer katsayısı 0,30 olarak belirlenmiştir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). Ayrıca bu çalışmada Büyüköztürk (2006) çalışmasında yer aldığı gibi, tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olması ve yüksek iki yük değeri arasındaki farkının en az 0,1 olması dikkate alınmıştır. Çalışmada ilk olarak literatür çalışması sonucunda 57 farklı anket sorusu belirlenmiş ve bu maddelerin korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan değerlerin hiç biri

0,30'dan küçük değildir. Fakat faktör yükleri birden fazla faktöre dağılmış ve aralarındaki fark 0,1'den küçük olan sorular çıkarılmıştır. Bu işlem 4 kere tekrarlanmıştır. Çıkarılan sorular aşağıda ki Tablo 1'te yer almaktadır;

Tablo 1 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu Çıkarılan Anket Soruları

Aşamalar	Çıkarılan Sorular
1. Aşamada	53,37,27,34,38,58,10,56
2. Aşamada	28,31,35,40,39,30,29,9,1
3. Aşamada	32,26
4. Aşamada	25

Bunun ardından ölçeğe son şekil verilerek 38 likert tipi madde içeren ölçeğe öğretmen adaylarının algısını ve tutumunu ölçmede kullanılmak amacıyla son şekli verilmiştir. Tabloda 2'te ölçeğin 57 maddeli ve 38 maddeli halinde hesaplanan KMO ve Barlett test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2 KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

57 madde ile elde edilen	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	0,959
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	13102,755
Df	1596
Sig.	,000
38 madde ile elde edilen	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	0,944
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	7226,728
Df	741
Sig.	,000

57 maddenin yer aldığı anket formu üzerinde analiz yapıldığında KMO test değeri 0,959, Barlett test değeri ise 13102,755 olarak bulunmuş ve sig. değeri anlamlı çıkmıştır. 38 maddenin yer aldığı anket formu üzerinde analiz yapıldığında KMO test değeri 0,944, Barlett test değeri ise 7226,728 olarak bulunmuş ve sig. değeri anlamlı çıkmıştır.

Öğretmen Adaylarının Eğitim 4.0'a Karşı Algı ve Tutum Belirleme Ölçeği'ne İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Yapılan analizler sonucu geliştirilen Eğitim 4.0 algı ve tutum ölçeğinin faktör ve analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 Faktör Analizi ile Açıklanan Toplam Varyans

Maddeler	Öz değerler		Döndürülmüş Yüklerin Toplamı		Kareli	
	Toplam	Varyans%	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	14,076	36,092	36,092	14,076	36,092	36,092
2	2,324	5,958	42,050	2,324	5,958	42,050
3	1,956	5,015	47,065	1,956	5,015	47,065
4	1,536	3,939	51,005	1,536	3,939	51,005
5	1,147	2,940	53,945	1,147	2,940	53,945
6	1,012	2,594	56,539	1,012	2,594	56,539
7	,962	2,467	59,005			
8	,903	2,315	61,320			
9	,879	2,254	63,575			
10	,839	2,151	65,725			
11	,797	2,044	67,770			
12	,774	1,984	69,753			
13	,739	1,896	71,649			
14	,696	1,786	73,435			
15	,678	1,738	75,173			

Tablo 3 incelendiğinde, üzerinde analiz yapılan 38 likert tipi maddenin özdeğeri 1'den büyük olan 6 faktör altında toplandığı görülmektedir. Birinci faktörün tek başına toplam varyansın % 36,092'sini açıkladığı, ikinci faktörün tek başına toplam varyansın % 5,958'ini, üçüncü faktörün tek başına toplam varyansın % 5,015'sini, dördüncü faktörün tek başına toplam varyansın % 3,939'ini açıkladığı, beşinci faktörün tek başına toplam varyansın % 2,940'ını ve altıncı faktörün tek başına toplam varyansın % 2,594'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Bu 6 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans ise % 56,539 olduğu görülmektedir.

Tablo 4 Maddelerin Faktör Dağılımı

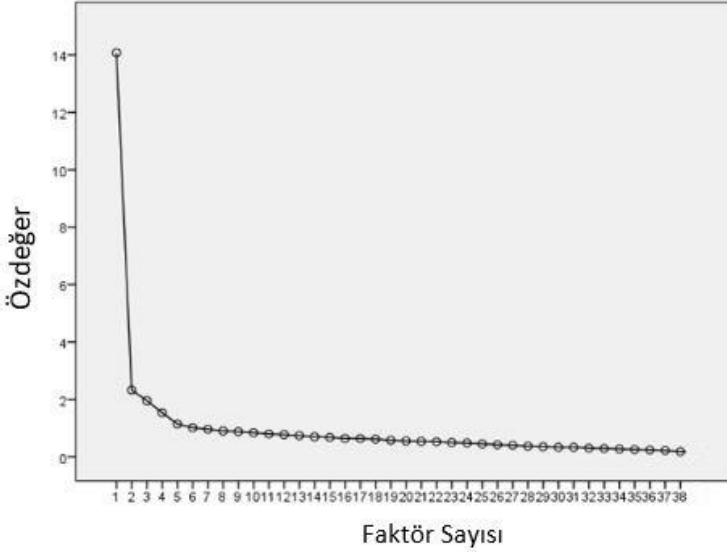
Faktörler						
	1	2	3	4	5	6
s50	,727					
s51	,724					
s55	,716					
s42	,694					
s47	,685					
s45	,680					
s54	,668					
s48	,665					
s43	,659					
s44	,650					
s49	,643					
s46	,622					

Öğretmen Adaylarının Eğitim 4.0'a Karşı Algı ve Tutumlarının Belirlemesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması

s57	,567		
s52	,544		
s41	,533		
s16		,703	
s17		,697	
s14		,633	
s11		,608	
s15		,606	
s20		,593	
s19		,589	
s18		,588	
s12		,577	
s21		,559	
s13		,508	
s24		,465	
s2			,783
s3			,741
s4			,617
s5			,548
s22			,784
s23			,720
s8			,638
s6			,795
s7			,618
s33			,712
s36			,641

Öğretmen Adaylarının Eğitim 4.0 Hakkında Algı ve Tutum Belirleme Formunda yer alan 50., 51., 55., 42., 47., 45., 54., 48., 43., 44., 49., 46., 57., 52. ve 41. maddelerin birinci faktörü, 16., 17., 14., 11., 15., 20., 19., 18., 12., 21., 13. ve 24. maddelerin ikinci faktörü, 2., 3., 4. ve 5. maddelerin üçüncü faktörü, 22., 23. ve 8. maddelerin dördüncü faktörü, 6. ve 7. Maddelerin beşinci faktörü ve 33. Ve 36. faktörün ise altıncı faktörü oluşturdukları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4'te gösterildiği gibi birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,533 ile 0,727, ikinci faktörde 0,703 ile 0,465, üçüncü faktörde 0,783 ile 0,548 arasında, dördüncü faktörde 0,784 ile 0,638, beşinci faktörde 0,795 ile 618, altıncı faktörde ise 0,712 ile 0,641 arasındadır. Ayrıca Şekil 4'te gösterildiği gibi faktörlere ait çizgi grafiği incelenmiş ve altıncı faktörden itibaren çizgi grafiğinin eğimini önemli ölçüde kaybetmeye başladığı görülmüştür. Bu nedenle faktör sayısı altı olarak belirlenmiştir.



Şekil 4 Faktörlere Ait Çizgi Grafiği

Eğitim 4.0'a Yönelik Öğretmen Adaylarının Algı ve Tutumlarını Gösteren Faktörler Nelerdir?

Maddelerin içerikleri ve içeriklerin aralarındaki ilişkiler incelendiğinde anket formu görsel olarak düzenlenmiştir. Ölçek maddelerinin faktörleri ile ilişkileri doğrultusunda altı faktör ortaya çıkmıştır. Bunlar birinci faktör "Eğitim 4.0'ın Öğreticiye Etkisi", ikinci faktör "Eğitim 4.0'ın Öğrenime Etkisi", üçüncü faktör "Eğitim 4.0 Etkisi(Beklenen Fayda)", dördüncü faktör "Eğitim 4.0 Algısı", beşinci faktör "Eğitim 4.0'ın Uygulanabilirliği" ve altıncı faktör ise "Eğitim 4.0'ın Sosyalleşme Etkisi" dir. Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5 Eğitim 4.0 Hakkında Öğretmen Adaylarının Algı ve Tutumlarına Yönelik Belirlenen Faktörler

Faktör No	Belirlenen Faktör Başlıkları
1	Eğitim 4.0'ın Öğreticiye Etkisi
2	Eğitim 4.0'ın Öğrenime Etkisi
3	Eğitim 4.0 Etkisi(Beklenen Fayda)
4	Eğitim 4.0 Algısı
5	Eğitim 4.0'ın Uygulanabilirliği
6	Eğitim 4.0'ın Sosyalleşme Etkisi

Eğitim 4.0 Kavramına Yönelik Öğretmen Adaylarının Algı ve Tutumlarını Etkileyen Göstergeler Nelerdir?

Yukarı da anlatıldığı gibi yapılan çalışmada ölçek geliştirilmesi amacıyla literatür taraması sonucu madde havuzundan uzmanlar tarafından seçilerek oluşturulan form soruları faktör analizi sonucu Tablo 6'da gösterildiği gibi faktörlere ve her faktöre ait göstergelere ayrılmıştır.

Tablo 6 Eğitim 4.0 Kavramı Hakkında Öğretmen Adaylarının Algı ve Tutumlarına Yönelik Göstergeler

Eğitim 4.0'ın Öğreticiye Etkisi
Eğitim 4.0 ilişkilendirilerek ve test edilerek öğrenme için faydalıdır.
Eğitim 4.0 bireyin motivasyonunu artırarak, becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.
Eğitim 4.0 ile öğretmen adayları, aldıkları teorik bilgilerle ilgili projeler geliştirerek sahada çalışmaya uygun hale gelirler.
Eğitim 4.0 ile öğretmen adaylarına yenileşme ve mesleki gelişim açısından fırsat sunulur.
Eğitim 4.0 ile öğretmen adaylarının bilgileri sahada uygulama kabiliyetleri test edilebilir.
Eğitim 4.0 ile öğrencilerine veri analizleri gerçekleştirip, analiz sonuçlarıyla geleceğe yönelik yönelim ortaya çıkarma yetisi kazandırılabilir.
Eğitim 4.0 ile proje bazlı öğrenme bireylerin işbirliği ve ekip çalışmasına katkılarını ortaya çıkarır.
Eğitim 4.0 kullanan öğretmen adaylarının öğrencileri daha doğru ilerleme kaydedecektir.
Eğitim 4.0 ile öğretmen adaylarını öğretim sistemine uydurmak yerine sistemi öğrencilerin kabiliyet ve yeteneklerine göre şekillendirmek mümkün olabilecektir.
Eğitim 4.0 ile harmanlanmış öğrenme, sınıfsız öğrenme, kendi cihazları ile öğrenme mümkün hale gelebilir.
Eğitim 4.0 ile akreditasyon sürecindeki değişime ayak uydurulacak, klasik eğitim anlayışından vazgeçilecek ve yeniliğe dayanan ders programları hazırlanabilecektir.
Eğitim 4.0 ile öğretmen adaylarının büyük veri konusunda analiz kabiliyetleri geliştirilebilir.
Eğitim 4.0 ile öğretmen adayları derslerini içerik ve dokümanlarını daha hızlı ve daha az bir gayret ile hazırlayabilir.
Eğitim 4.0 yaklaşımı ile dersin teorik kısmı uzaktan eğitim yöntemiyle, pratik kısımları ise yüz yüze öğrenme ile sınıf ortamında gerçekleştirilebilir.
Eğitim 4.0 daha fazla öğretim materyali kullanmayı sağlar.
Eğitim 4.0'ın Öğrenime Etkisi
Eğitim 4.0 öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sunar.
Eğitim 4.0 öğrenmenin kalıcı olmasını sağlar.
Eğitim 4.0 büyük bir güce sahiptir.
Eğitim 4.0 okullarda yaygınlaştırılmalıdır.
Eğitim 4.0 istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.
Eğitim 4.0 geleneksel öğrenmeden daha etkili ve daha eğlencelidir.
Eğitim 4.0 ile büyük kitlelere ulaşmak çok kolaydır.
Eğitim 4.0 geleneksel öğretim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.
Eğitim 4.0 öğretimin bireyselleşmesini sağlar.
Eğitim 4.0 ile öğretmen adaylarına kişisel fikirlerini daha kolay ve açık ifade edebilme becerisi kazandırır.
Eğitim 4.0 daha adil bir öğrenme ortamı sağlar.
Ülkemizdeki ve dünyadaki öğrenme problemlerinin çoğu Eğitim 4.0 ile ve getirdiği yeniliklerle çözülebilir.
Eğitim 4.0 Etkisi (Beklenen Fayda)

Görev yapacağım okulda internetin olması Eğitim 4.0 ile ilgili faaliyetleri yürütmemizde etkili olacaktır.

İnternet ile Eğitim 4.0 hakkındaki ilerlemelerden haberdar olmam öğretim açısından ileriye dönük adımlar atamamda etkili olacaktır.

Eğitim 4.0'ın getirdiği yeniliklerle her birey kendi düzeyinde eğitim alır.

Eğitim 4.0'da zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.

Eğitim 4.0 Algısı

Eğitim 4.0 hiç ilgimi çekmiyor.

Eğitim 4.0 geleneksel öğretime alternatif değildir.

Eğitim 4.0 uygulamalarının sonuçları etkili değildir.

Eğitim 4.0'ın Uygulanabilirliği

Eğitim 4.0 ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanabilir.

Eğitim 4.0 örgün eğitim uygulamalarında aortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.

Eğitim 4.0'ın Sosyalleşme Etkisi

Eğitim 4.0 ile öğrenme süreci teknoloji merkezli bir hal alır ve öğretmen adayları çok fazla cihazlara bağımlı kalır.

Eğitim 4.0 sosyal yönü zayıf nesil yetişmesine neden olur.

Öğretmen Adaylarının Eğitim 4.0'a Karşı Algı ve Tutumlarını Belirleme Ölçeği Güvenilirliği

Öğretmen Adaylarının Eğitim 4.0 Hakkında Ki Algı ve Tutumu Belirleme formunun güvenilirlikleri iki yolla analiz edilmiştir. İlk olarak Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 0,948 bulunmuştur. Sonrasında test yarılama yöntemiyle geliştirilen ölçeğin güvenilirliği test edilmiş ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu 0,836 olarak bulunmuştur.

Geliştirilen ölçeğin güvenilirliğine dair elde edilen kanıtlar "Öğretmen Adaylarının Eğitim 4.0'a Karşı Algı ve Tutumlarını Belirleme Ölçeği" formunun öğretmen adaylarının eğitim 4.0 hakkındaki algı ve tutumlarını belirlemede güvenle kullanılabileceğini göstermektedir.

Tartışma Ve Sonuç

Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının eğitim 4.0'a karşı algı ve tutumlarının belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek "Eğitim 4.0'ın Öğreticiye Etkisi", "Eğitim 4.0'ın Öğrenime Etkisi", "Eğitim 4.0 Etkisi (Beklenen Fayda)", "Eğitim 4.0 Algısı", "Eğitim 4.0'ın Uygulanabilirliği" ve "Eğitim 4.0'ın Sosyalleşme Etkisi" olmak üzere yapılan nicel analizlerle altı faktör altında toplanmıştır. Yapılan nitel çalışma bulgularıyla bu altı faktörü destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir.

Analiz sonuçlarıyla geliştirilen anket formu dikkate alındığında öğretmen adaylarının Eğitim 4.0'ı destekledikleri ve eğitim sisteminin ölçekte belirlenen sınırlar çerçevesinde tekrar düzenlenmesi gerektiği konusunda hem fikir

oldukları söylenebilir. (Hussin, 2018; Mourtzis vd., 2018; Goldie, 2016 ve Harkins, 2008) çalışmalarında öğretmen ve öğretmen adaylarının Eğitim 4.0 kavramını memnuniyetle karşıladıkları ve eğitim sistemine dâhil edilmesi gerektiği konusunda ortak sonuca ulaşmışlardır. Ulaşılan bu sonuçlar yukarıda verilen ölçek sonuçlarını destekler niteliktedir. Geliştirilen ölçeğin öğretmen adaylarına daha fazla materyal kullanımı sağladığı, öğrenimi eğlenceli hale getirdiği, öğrenme sürecini teknoloji merkezli bir yapıya dönüştürdüğü ve eğitim 4.0 ile ilgili yürütülen faaliyetleri ekili kıldığı sonuçları yer almaktadır. Bu maddeler ışığında Hussin tarafından (2018) yılında yapılan çalışmada ise eğitim sistemine güncel teknolojilerin entegre edilmesi gerektiği, öğretmen ve öğretmen adaylarının dersleri tasarlama da eğitim 4.0 ile daha yaratıcı ve ilginç hale getireceğini söyleyerek verilen bu sonuçları desteklemektedir. (Hussin, 2018; Mourtzis, vd., 2018; Eichinger vd., 2017; Ciolacu vd., 2017) çalışmalarında ortak olarak öğrencilerin Eğitim 4.0 ile daha hızlı ve daha erken öğrenme gösterdiği, iş bulma imkânlarının arttığı, eğitim 4.0 öğrenim süreci sonunda olumlu yönde geri dönütler verdiği ve önlerine çıkan sınavları kazanma ihtimallerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Eichinger vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada eğitim 4.0'ın eğitim sisteminde yeni laboratuvar oluşturma, proje bazlı çalışma yapma ve farklı ders modülleri oluşturularak kurslara entegre edilebileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışma sonuçları geliştirilen ölçekte yer alan "Eğitim 4.0'ın öğreticiye Etkisi" ve "Eğitim 4.0'ın Öğrenime Etkisi" faktörlerinin göstergelerini destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının algı ve tutumlarının belirlendiği bu çalışmada öğretmen adaylarının beklentilerinin ezbere dayalı geleneksel sistem yerine teknoloji odaklı bireysel eğitim veren sistem olduğunu ve eğitimin bu yönde evrilmesi gerektiği yönündeki savunularını ortaya koymuşlardır. Yeni eğitim sistemin tasarlanmasında bu durum dikkate alınmalıdır.

Eğitim 4.0'ın Öğreticiye Etkisi Faktörü ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; Eğitim 4.0 öğretmen adaylarının dijital ortamlarda iletişim kurabilmelerini, işbirlikçi çalışma yapmalarını ve çevrim içi tartışmalara aktif katılım göstererek daha kalıcı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirebilmelerini sağlayacak ve bu sayede öğrencilerin yetenek ve kabiliyetleri ortaya çıkacaktır. Öğretmen adayları aldıkları teorik bilgilerle öğrencilerin proje bazlı çalışmalar yapmalarını, daha fazla öğretim materyali kullanmalarını sağlayarak ekip

çalışmasına yatkınlıklarını ortaya çıkaracaktır bu yüzden öğrenciler kendilerini daha rahat ifade ederek öğrendiği bilgileri günlük hayatta uygulayabileceklerdir. Eğitim 4.0 öğretmen adaylarına ders dökümanlarını daha az gayret ve hız ile hazırlama imkânı, yenileşme ve mesleki gelişim açısından fırsatlar sunacaktır. Böylece Eğitim 4.0 kullanan öğretmenler doğru ilerlemeler kaydederek daha güçlü ve zeki bir nesil yetişmesini sağlayacak, öğrencilerin motivasyonunu arttırarak becerilerini geliştirecek ve onları iş hayatına hazır hale getirilmesini sağlayacaklardır.

Eğitim 4.0'ın Öğrenime Etkisi Faktörü ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; Eğitim 4.0 büyük kitlelere ulaşma imkânı, bireylere uygun farklı öğrenme stilleri ve kendi hızında öğrenme programı sağlayarak öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Sunulan bu şartlar ile öğrencilerin öğrenim sürecinde kişisel fikirlerini daha kolay ve açık ifade edebilme becerisi kazandığı söylenebilmektedir. Ayrıca görsel, sunum, video içeriği ve eğitici oyun içerikleri ile geleneksel öğrenmeden daha etkili ve daha eğlenceli hale geleceği düşünülmektedir. Bu yüzden Eğitim 4.0 ile bilginin anlaşılması, geri çağırılması kolaylaşarak, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği ile de bilgilerin kalıcı olması sağlanabilecektir.

Eğitim 4.0 Etkisi (Beklenen Fayda) Faktörü ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; Eğitim 4.0 ile öğretmenler ve öğrenciler aynı sınıf ortamında bulunmalarına gerek kalmadan internet teknolojileri aracılığıyla eğitim etkinliklerini gerçekleştirebileceklerdir. Öğrenciler derse online olarak katılabilecek ya da kayıtlı ders videolarına istedikleri zaman ulaşabileceklerdir. Bu durumun zaman ve mekân kısıtlamasını ortadan kaldırarak eğitimde sürekliliği sağlayacağı düşünülmektedir. Tartışma odaları ya da e-posta gibi iletişim uygulamaları ile öğretmenler ve öğrenciler aralarında birebir işbirliği kurarak ve ders hakkında beyin fırtınası yaparak öğrenimi daha etkili hale getirebilecekleri sonucuna ulaşılabilir.

Eğitim 4.0'ın Algısı Faktörü ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; Algılama kapasitesi, dış dünyadaki nesnelere ve olayları yorumlama gücüdür. Öğretim hangi düzeyde yapılırsa yapılsın tüm eğitimcilerin ortak hedefi öğrencinin kendi kapasitesini etkili bir şekilde kullanmasıdır. Öğretmen adayları eğitim 4.0'ı genel olarak etkili öğrenme sağlayan, fırsat eşitliği yaratan alternatif öğretim şekli olarak algılamaktadırlar.

Eğitim 4.0'ın Uygulanabilirliği Faktörü ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; Ezbere dayalı geleneksel sistemde öğrenilen bilgilerin kalıcı olmadığı görülmektedir. Eğitim 4.0'ın pratiğe ve uygulamaya dayalı olması durumunda öğrencinin günün koşullarına göre kendini geliştirmesine yardımcı olacaktır. Eğitim 4.0'ın getirdiği yeniliklerden olan proje bazlı öğrenme ile öğrenilen bilgiler sadece teorikte kalmayacak gerçek projelerde uygulama imkânı bulacaktır. Eğitim 4.0 ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulandığında örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkili olacağı düşünülmektedir.

Eğitim 4.0'ın Sosyalleşme Etkisi Faktörü ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; Eğitim 4.0'ın geleneksel eğitime sunduğu birçok avantajın yanı sıra birtakım olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin ders takibinde zorluk yaşanabilmektedir. Öğrenme süreci teknoloji merkezli bir hal aldığından teknolojik cihazlara bağımlılık artabilmektedir. Bu yüzden teknolojik aletler sadece öğrenme süreci için kullanılmalıdır. Teknolojik bağımlılığın önüne geçilmesi için kullanım amacı dışına çıkılmamalıdır. Aksi takdirde sosyal yönü zayıf nesillerin yetişmesine neden olabilecektir.

Çalışma kapsamında geliştirilen ölçek öğretmen adaylarının hem mevcut eğitim sistemi değerlendirilmesi hem de eğitim sisteminde planlanan değişim için yol gösterici olma özelliği ve önemi taşımaktadır. Eğitim alanyazınına eğitim 4.0 odağında geliştirilen ölçek olması açısından katkı sağlayacaktır.

Öğretmen adaylarından elde edilen verilerin ortak sonucu olarak İnternet ile Eğitim 4.0 faaliyetlerinin yürütülmesi, öğrencilere kendi düzeylerinde eğitim alma fırsatları sunulması, görsel, video ve birçok materyal ile daha verimli ders materyalleri oluşturulacağı ve eğitimde zaman ve mekân kısıtı kaldırılarak sürekli hale getirilebileceği düşünülmektedir. Bu yüzden geleneksel eğitim sistemi yerine eğitim 4.0'ın kalıcı öğrenmede, bireysel başarıda, bireylerin/öğrencilerin kendini ifade etmesinde ve mezuniyet sonrası iş imkânlarının artmasında aktif rol oynayacağı sonucuna varılmıştır. Ayrıca Eğitim 4.0 ülkemizdeki ve dünyadaki öğrenme problemlerinin çoğu Eğitim 4.0'ın getirdiği yeniliklerle çözülebilecektir.

EXTENDED ABSTRACT

Scale Development Study for Determining the Perceptions and Attitudes of Pre-Service Teachers towards Education 4.0

*

Güler Karaman - Hilal Çalışır - Kübra Taş
Atatürk University

Industry 4.0 is the regulations that are related to production processes and foreseeing the simultaneous operation of the latest technologies through the internet (Schuh vd., 2014). It aims to offer individuals a high standard of life and future. For this reason, it needs a better equipped human workforce that adapts to technology.

Advances in the industry have also made it necessary to transition to a new education system to complement industrial requirements. After Industry 4.0; education method, student and teacher roles, educational tools and materials, content of education, in short, everything related to education has inevitably changed. This change and transformation has been named as Education 4.0 (Yalçinkaya vd., 2019).

Education 4.0, unlike traditional rote learning education systems, it is a new experience-based education system that uses technology and offers a customized education system (Yelkikalan vd., 2019). The aim of this study is to develop a scale to measure pre-service teachers' perceptions and attitudes towards the concept of Education 4.0.

In this study, a mixed method that combines qualitative and quantitative research techniques has been used. Quantitative and qualitative data collected through questionnaires were reported. Data were collected from a total of 364 pre-service teachers, 150 of whom were male and 214 of whom were female. The study was conducted in the fall semester of 2019-2020. The sample group consists of volunteer pre-service teachers who participated in the study. The highest number of participant in the study was from Atatürk University (319). In addition, pre-service teachers (75) attending to the Department of Preschool Teaching showed more interest in the study.

During the scale development process, the scales and resources in the literature were searched with the keywords "Education 4.0, Distance education, Distance education" and the relevant items were tried to be formed. Papers, articles and theses related to the researched subject were searched through the databases of "Google Scholar", "Ebsco" "National Thesis Center" and "Scopus".

After the literature review, an item pool of 175 questions was created. The questions covering each other were removed from the item pool with the expert and the items thought to be missing were added. This process was carried out with the field expert. At the end of the process, a form consisting of items was created. The title of the form and the explanatory text to be added were decided at this stage. The final form of the scale was created by reducing the number of items to 63 with the second simplification and to 59 with the third simplification. The created form was controlled and edited by the linguist. A 5-point Likert type scale was used to evaluate the items (1 = Strongly Disagree, 2 = Disagree, 3 = Undecided, 4 = Agree, 5 = Strongly Agree). 53 of the items in the scale are positive, 5 are negative and one question is open-ended. The items are listed in the scale on the basis of randomness. A section consisting of 12 items containing demographic data was added to the beginning of the scale. As a result, the scale, which was created to determine the perceptions and attitudes of pre-service teachers towards Education 4.0, consists of three parts. Part one includes demographic information of the participants. In the second part, there are likert type questions. In the last part, qualitative question consisting of a single item is included.

SPSS 24.0 package program was used in the analysis of quantitative data. During the analysis process of the scale, the suitability of the data collected with the questionnaire form for factor analysis was checked with the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett Sphericity test (Bayram, 2004). Item-interaction score correlation, Spearman Brown split half-test correlation and Cronbach's alpha internal consistency coefficient were calculated. NVivo 12 package program was used in the analysis of the qualitative data obtained through the questionnaire. Word cloud was created with the most repetitive words. The answers to the question "What is Education 4.0?" were compiled. With the quantitative study, titles consisting of the factors including "The Effect of Education 4.0 on the Teacher", "The Effect of Education 4.0 on Lear-

ning", "The Effect of Education 4.0 (Expected Benefit)", "Perception of Education 4.0", "The Applicability of Education 4.0" and "The Effect of Education 4.0 on Socialization" emerged. As a result of qualitative analysis, findings supporting the factors obtained after processing quantitative data were obtained.

In order to test the suitability of the quantitative data collected in this study for factor analysis, Kaiser-Meyer-Olkin coefficient (KMO - 95.9% (0.959 > 0.60) and Bartlett Sphericity (0.000 $p < 0.001$) analyzes were performed and the results obtained were significant. Upon the scale data were found suitable for factor analysis, in order to examine the construct validity and factor structure of the Education 4.0 Perception and Attitude Scale exploratory factor analysis were used. In addition, as a factoring technique, principal component analysis were also used. Relationships between items are examined. In order to define factors, correlations of relationships between variables must be determined and the variable group must be related to each other. Unrelated factors should be removed as they present difficulties (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). As shown in Table 1 representing the results of these analyzes, the number of items was reduced to 38.

Table 7. Removed Questions According to Exploratory Factor Analysis

Stages	Removed Questions
1. Stage	53,37,27,34,38,58,10,56
2. Stage	28,31,35,40,39,30,29,9,1
3. Stage	32,26
4. Stage	25

The KMO and Barlett test values of the questionnaire form consisting of 38 items was found to be 0.944 and 7226.728 respectively. As a next step, the reliability of the developed scales were tested with the Croanbach Alpha (0.948) and Spearman Brown (0.836) tests. The questionnaire form was reorganized visually by examining the contents of the items. Six factors emerged in line with the relationship between scale items and their factors. Factors and indicators of each factor were given as a result of factor analysis (see Table 6).

Within the scope of this study, a scale was developed to determine the perceptions and attitudes of pre-service teachers' towards education 4.0. 'Effect of Education 4.0 on Teacher', 'Effect of Education 4.0 on Learning', 'Education 4.0 Effect (Expected Benefit)', 'Perception of Education 4.0', 'Applicabi-

lity of Education 4.0' and 'Socialization Effect of Education 4.0' are the six factors that extracted according to the quantitative analysis and composed the scale. The qualitative findings also supports these six factors.

Kaynakça / References

- Abdelrazeq, A., Janssen, D., Tummel, C., Richert, A. S. ve Jeschke, S. (2016). Teacher 4.0: Requirements of the teacher of the future in context of the fourth industrial revolution. *Conference Proceedings of the 9th International Conference of Education, Research and Innovation* içinde (s. 8221-8226). Spain : Seville.
- Aberšek, B. ve Flogje, A. (2017). Evolution of competences for new era or education 4.0. *In XXV Conference of Czech Educational Research Association (CERA/ČAPV) "Impact of Technologies in the Sphere of Education and Educational Research*. Czech.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde spss ile veri analizi*. Bursa: 4 Nokta Matbaacılık Ltd.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Scientific research methods*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Chea, C. C. ve Huan, J. T. (2019). Higher education 4.0: The possibilities and challenges. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(2), 81-85.
- Ciolacu, M., Tehrani, A. F., Beer, R. ve Popp, H. (2017). Education 4.0:Fostering student's performance with machine learning methods. *In 2017 IEEE 23rd International Symposium for Design and Technology in Electronic Packaging (SIITME)* (s. 483-443). IEEE.
- Commissioan, E. (2017). *Education 4.0*. Avusturya: Mobile Learning Key Messages of PLA# 5. Viyana.
- Creswell, J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Dü., & M. Sözbilir, Çev.) Ankara: PEGEM Akademi.
- Demir, A. (2018). Endüstri 4.0'dan Eğitim 4.0'a değişen eğitim öğretim paradigmaları. *Electronic Turkish Studies*, 13(15).
- Eichinger, P., Hofig, B. ve Richter, C. (2017). Education 4.0 for Mechatronics: Agile and Smart. *2017 International Conference on Research and Education in Mechatronics (REM)* içinde (s. 1-7). IEEE.
- Eldem, M. O. (2017). *Endüstri 4.0*. TMMOB EMO Ankara Şubesi Haber Bülteni: 16 Aralık 2019 tarihinde http://www.emo.org.tr/ek-ler/09287020c96f18a_ek.pdf?dergi=1111 adresinden erişildi.
- Goldie, J. G. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, 38(10), 1064-101069.

- Greene, J. C., Krayder, H. ve Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. B. Somekh ve C. Lewin (Dü), *Research Methods in The Social Sciences* içinde (s. 275-282). London: SAGE Publication.
- Harkins, A. M. (2008). Leapfrog principles and practices: Core components of education 3.0 and 4.0. *Futures Research Quarterly*, 24(1), 19-31.
- Hussin, A. A. (2018). Education 4.0 made simple: Ideas for teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(3), 92-98.
- Hutcheson, G. ve Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Karaman, G. (2015). *Canlı ders etkileşim belirleme ölçeğinin geliştirilmesi ve otomatik kestirim sisteminin tasarlanması*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Doktora Tezi.
- Karataş, H. (2017, Ocak 21). Endüstri 4.0'ın eğitim 4.0'a yansımaları. Marmara Gazetesi. 16 Aralık 2019 tarihinde <http://www.marmaragazetesi.com/endustri-4-0in-egitim-4-0a-yansimalari-981yy.htm> adresinden erişildi.
- Lasi, H., Fettke, P., Kemper, H.-G., Feld, T. ve Hoffmann, M. (2014). Industry 4.0. *Business & Information Systems Engineering*, 6(4), 239-242.
- Mourtzis, D. (2018). Development of skills and competences in manufacturing towards education 4.0: A teaching factory approach. *International Conference on the Industry 4.0 model for Advanced Manufacturing* (s. 194-210). Cham: Springer.
- Mourtzis, D., Vlachou, E., Dimitrakopoulos, G. ve Zogopoulos, V. (2018). Cyber-physical systems and education 4.0—the teaching factory 4.0 concept. *Procedia Manufacturing*, 23, 129-134.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 25-30.
- Prieto, M. D., Sobrino, Á. F., Soto, L. R., Romero, D., Biosca, P. F. ve Martínez, L. R. (2019). Active learning based laboratory towards engineering education 4.0. In *2019 24th IEEE International Conference on Emerging Technologies and Factory Automation (ETFA)* (s. 776-783). IEEE.
- Puncreobutr, V. (2016). Education 4.0: New challenge of learning. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(2).
- Ratcliff, D. (2008). Qualitative data analysis and the transforming moment. *Transformation*, 25((2-3)), 116-133.
- Şener, S. ve Eleveli B. (2017). Endüstri 4.0'da yeni iş kolları ve yüksek öğrenim. *Mühendis Beyinler Dergisi*, 1(2), 1-13.
- Schuh, G., Potente, T., Wesch-Potente, C., Weber, A. ve Prote, J.-P. (2014). Collaboration mechanisms to increase productivity in the context of industrie 4.0. *Procedia CIRP*, 19, 51-56.

- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publications.
- Storey, L. (2007). Doing interpretative phenomenological analysis. L. E., & C. A. (Dü), *Analysing Qualitative Data In Psychology* içinde (s. 51-64). Los Angels: SAGE Publications.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. New Delhi: SAGE Publications.
- Yalçınkaya, D., Korkmaz, S. ve Karataş, A. (2019). *Endüstri 4.0 ile değişen ve gelişen eğitim yapısı*. Education structure Changing and Developing with Industry 4.0.
- Yelkikalan, N., Erden-Ayhün, S., Aydın, E. ve Kurt, Ü. (2019). Endüstri 4.0'dan eğitim 4.0'a yükseköğretimin geleceği. 4. *Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı, IHEC*, 123-125.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Karaman, G., Çalışır, H. ve Taş, K. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim 4.0'a karşı algı ve tutumlarının belirlemesine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4156-4185. DOI: 10.26466/opus.691488

Psikolojik Danışman Adaylarının Kariyer Kararı Yetkinlik ve Mesleki Sonuç Beklentilerinin Geliştirilmesi

DOI: 10.26466/opus.720708

*

Mustafa Eşkisü* – Namık Kemal Haspolat** – Murat Ağırkan***

* Dr. Öğt. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Erzincan, Türkiye

E-Posta: meskisü@gmail.com

ORCID: [0000-0002-7992-653X](https://orcid.org/0000-0002-7992-653X)

** Arş. Gör., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Erzincan, Türkiye

E-Posta: haspolat@erzincan.edu.tr

ORCID: [0000-0003-1755-7393](https://orcid.org/0000-0003-1755-7393)

*** Arş. Gör., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Erzincan, Türkiye,

E-Posta: murat.agirkan@erzincan.edu.tr

ORCID: [0000-0002-9695-8525](https://orcid.org/0000-0002-9695-8525)

Öz

Bu araştırmada, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı temelinde geliştirilen psikoeğitim programının psikolojik danışman adaylarının kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklentileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, yarı deneysel desende gerçekleştirilmiş olup, çalışma grubunu rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalında öğrenim gören 54 üniversite öğrencisi (27 deney, 27 kontrol grubu) oluşturmuştur. Deney grubuna araştırma kapsamında geliştirilen psikoeğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna yönelik herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney gruplarında psikoeğitim programı iki ayrı grup halinde araştırmacılar tarafından uygulanmış, uygulamanın etkililiğini belirlemeye yönelik veriler Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Kısa Formu ve Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği aracılığı ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde ilişkisiz gruplar t-testi, kovaryans analizi, çok değişkenli varyans analizi ve çok değişkenli kovaryans analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve mesleki sonuç beklentisinin ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının deney grubu lehine farklılaştığı bulunmuştur. Bu bulgular psikoeğitim programının psikolojik danışman adaylarının kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve mesleki sonuç beklentisini artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilişsel kariyer kuramı, psikolojik danışman adayları, kariyer kararı yetkinlik beklentisi, mesleki sonuç beklentisi.

Improving Career Decision Self-Efficacy and Vocational Outcome Expectancies of Psychological Counselor Candidates

*

Abstract

This study aimed to investigate the effect of the psycho-education program developed on the basis of Social Cognitive Career Theory on the career decision self-efficacy and vocational outcome expectancies of the psychological counselor candidates. The research was carried out in a semi-experimental design and the participants consisted of 54 undergraduate students (27 experimental group, 27 control group) studying in the department of psychological counseling and guidance. There were 33 (61%) female students and 22 (39%) male students. While the experimental group involved in the psycho-education program developed within the scope of the research, the control group received no intervention. This psycho-education program is a two-group design that was implemented separately by the researchers in the experimental groups. The data to determine the effectiveness of the application were obtained through Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form and Vocational Outcome Expectations Scale. The independent samples t-test, analysis of covariance, multivariate analysis of variance and multivariate analysis of covariance were utilized in the analysis of the research data. The result of this analysis indicated that the post-test scores corrected according to the pre-test scores of career decision self-efficacy expectancy and vocational outcome expectancy differ in favor of the experimental group. The findings also revealed that the psycho-education program was effective to increase participants' career decision self-efficacy expectancy and professional outcome expectancy.

Keywords: *Social Cognitive Career Theory, Career Decision Self-Efficacy, Vocational Outcome Expectancy, Psychological Counsellor Candidate.*

Giriş

Kariyer gelişiminin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu ve her dönemin kendine özgü kariyer ihtiyaçlarının olduğu bilinmektedir. Bu nedenle eğitim kademelerinin bütün basamaklarında öğrencilerin kariyer gelişimlerinin desteklenmesi önemli görülmektedir. Özellikle eğitim hayatının son yılları olan üniversite dönemi, kariyer kararı verme sürecinde öğrencilerin genellikle iş ya da ileri eğitimle ilgili araştırma, planlama yapma ve karar verme sürecini içermesi bakımından kritik bir öneme sahiptir (Rogers, Creed ve Glendon, 2008). Ancak birçok genç üniversite eğitimine kendi potansiyellerinin farkında olmadan, kendilerini harekete geçirecek alternatiflerden habersiz ve plansız bir şekilde devam etmektedir (Damon, 2008). Bireyin mesleki benlik kavramını mesleki bir kimliğe dönüştürdüğü bu dönemde, bireyden mesleki ilgi ve değerlerini netleştirmesi, mesleki bir kimlik oluşturması, seçim yaptığı mesleki alanda yetkinlik kazanması ve edindiği becerileri iş yaşamına aktararak okuldan iş yaşamına uyumlu bir şekilde geçiş yapması beklenmektedir (Savickas, 2002).

Kariyer gelişiminde Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nı temel alan Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (SBKK), kişinin çevresiyle kurduğu etkileşim sonucunda oluşan kendisi ve meslekler hakkındaki bilişsel süreçlerin mesleki benlik kavramının gelişmesinde etkili olduğunu ileri sürmektedir (Lent, Brown ve Hackett, 2002). İlk başlarda kariyer öz yeterlilik teorisi olarak bilinen kuram, insanların bir görevi başarırken sergiledikleri inançların etkisine odaklanmaktadır. Bu inanç, ilgilerin, yeteneklerin, değerlerin ve kariyer kararı verme sürecinin temelinde önemli rol oynamaktadır (Sharf, 2006). Bandura'nın (1986) karşılıklı üçlü adını verdiği nedensellik modelinden yararlanan SBKK'ya göre; kişisel özellikler, çevresel etkenler ve davranış birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedir. SBKK, bu üçlü nedensel sistem içinde kariyer gelişiminin kişisel belirleyicilerini kavramlaştırırken, genel sosyal bilişsel kuramın üç merkezi değişkenini bir araya getirmektedir: kendini yetkin görme beklentileri, sonuç beklentileri ve kişisel hedefler (Özyürek, 2011). SBKK'ya göre; bireyler, kişisel özellikler (cinsiyet, etnik köken, kalıtım gibi), geçmişte karşılaştığı olumlu ya da olumsuz olaylar ve algıladıkları sosyal destek ya da engeller (çevresel faktörler) sonucunda bazı algılar geliştirmektedir. Algıların öğrenilmesinde; bireyin kişisel performansı, gözlem yoluyla edindiği bilgiler, başarılı olup olmayacağına yönelik çevresinden gördüğü cesaretlendirmeler

ve performans sırasında yaşadığı duygusal tepkiler etkili olmaktadır. Öğrenme sürecinde ise birey bir konuda başarılı olup olamayacağına ve bunun sonucunda elde edebileceği muhtemel sonuçlara dönük SBKK'nın en önemli iki ögesi olan "yetkinlik beklentisi" ve "sonuç beklentisi" geliştirmektedir (Lent, Hackett ve Brown, 1999).

Yetkinlik beklentisi, bireyden beklenen davranış ya da görevleri başarılı bir şekilde yerine getireceğine dair inancı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1977). Yetkinlik beklentisi aynı zamanda, bireyin bir engel karşısında harcadığı çaba, düşünsel ve duygusal tepkilerden oluşan, eylem ve çevre seçimini belirleyen dinamik inançların bir bütünü olarak ele alınmaktadır (Lent, Brown ve Hackett, 1994). Kariyer kararı yetkinlik beklentisi ise bireyin kariyer kararı verme sürecinde ilgili görevleri yerine getirme yeteneğine yönelik inancıdır (Taylor ve Betz, 1983). Başka bir ifadeyle, bireyin kariyer görevlerini gerçekleştirmesinde kendine olan güvenidir (Betz ve Hackett, 1981). Kariyer kararı yetkinlik beklentisinin yüksek olması, bireyin değerlerini, ilgilerini ve yeteneklerini doğru bir şekilde değerlendirebilme, meslekler hakkında doğru bilgiler edinebilme, ulaşılabilir hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşırken karşılaştığı problemleri çözebilme konusunda kendine duyduğu güvenin derecesine karşılık gelmektedir (Işık, 2010).

Yapılan çalışmalarda kariyer karar verme yetkinliğinin mesleki kimlik ve kariyer araştırma faaliyetleri ile ilişkili olduğu (Gushue, Clarke, Pantzer, Scanlan, 2006), yüksek kariyer karar verme yetkinliğinin kariyer hedefleri doğrultusunda planlar oluşturma ve kariyer araştırma sürecine dahil olmayı arttırdığı (Rogers, Creed ve Glendon, 2008), ebeveynlerin sunduğu psikososyal desteğin kariyer kararı yetkinliğini yordadığı (Xing ve Rojewski, 2018), yetkinlik arttıkça iyi oluşun arttığı ve kariyer kararsızlığının azaldığı (Viola, Musso, Inguglia, Lo Coco, 2016), cinsiyet rolü kimliğinin kariyer karar verme öz-yeterliliği üzerindeki etkisinin olduğu (Gianakos, 1995) ve kariyer karar verme öz-yeterliliğinin bağlanma tarzlarıyla ilişkili olduğu (Wolfe ve Betz, 2004) bulgulanmıştır. Benzer şekilde, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ile mesleki karar verme ve mesleki öz-yeterlilik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, kariyer kararı yetkinlik beklentisinin mesleki kararsızlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu (Taylor ve Popma, 1990), kariyer karar verme tutumlarının en güçlü yordayıcısının ise kariyer kararı yetkinlik beklentisi olduğu görülmüştür (Luzzo, 1995). Ayrıca geliştirilen programlar ile kariyer kararı yetkinlik beklentisinin arttığı (Coulter-Kern vd., 2013; Erdoğan-Zorsever,

2018; Işık, 2010; Sarı, 2014; Turner ve Lapan, 2005) ve kariyer kararı verme güçlüğünün azaldığı (Doğan, 2010) tespit edilmiştir.

Yetkinlik beklentisi ile ilişkili olduğu düşünülen bir diğer kavram da sonuç beklentisidir. Sonuç beklentisi, belirli bir davranışın sonuçlarına veya kazanımlarına yönelik geliştirilen inançlar olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). Mesleki sonuç beklentisi ise bireyin eğitimi ya da kariyeri ile ilgili verdiği kararlar sonucunda elde ettiği kazanımların uzun süreli sonuçlarına yönelik geliştirdiği inançlardır (Betz ve Voyten, 1997). SBKK'ya göre mesleki sonuç beklentisi, akademik ve mesleki ilgilerin önemli bir belirleyicisi olmakla birlikte, olumlu mesleki sonuç beklentisine sahip bireyler mesleki etkinliklere daha çok ilgi göstermektedir (Bozgeyikli, 2005). Yapılan çalışmalarda, mesleki sonuç beklentisi ile kariyer kararı yetkinlik beklentisinin ilişkili olduğu (Bağlama ve Uzunboylu, 2017; Choi vd., 2012; Gushue, 2006; Gushue ve Whitson, 2006; Gushue, Scanlan, Pantzer ve Clarke, 2006), ekip çalışması içerisinde yer almanın mesleki sonuç beklentisini arttırdığı (Stone ve Bailey, 2007), sosyoekonomik statü ile kariyer karar verme öz yetkinliği ve mesleki sonuç beklentileri arasında anlamlı ilişki olduğu (Roberts, 2008) görülmüştür. Benzer şekilde, ailenin sosyoekonomik durumunun ve aile desteğinin (Metheny ve Mcwhirter, 2013) ve öğrenme deneyimlerinin mesleki sonuç beklentisini etkilediği (Williams, 2010), kariyer karar verme öz-yeterliğinin ve algılanan anababa psikolojik özerkliğinin mesleki sonuç beklentilerini olumlu yönde yordadığı (Büyükgöze-Kavas, 2011), etnik kimliğin mesleki sonuç beklentileriyle ilişkisinde ise öz-yeterliğin aracı rolünün olduğu (Gushue, 2006) tespit edilmiştir. Ayrıca, deneysel olarak yapılan çalışmalarda da mesleki sonuç beklentisinin psiko-eğitim programları sonucunda arttığı görülmüştür (Diegelman ve Subich, 2001; Işık, 2010).

Lent, Hackett ve Brown (1999), öğrencilik yaşamı ile iş yaşamının birbirinden farklı olmasından dolayı öğrencilerin iş yaşamı ile ilgili gerçekçi olmayan beklenti ve bilgilere sahip olabileceğini belirterek, bu sürecin üniversite öğrencileri için zor geçebileceğini belirtmiştir. Bunun sonucunda, okul yaşamından çalışma hayatına geçişte birbiriyle ilişkili olan ve altı aşamadan oluşan bir süreç belirlemişlerdir. Bu sürecin ilk aşaması, gerçekçi bir yetkinlik ve sonuç beklentisinin oluşturulmasıdır. Diğer aşamalar ise sırasıyla; akademik ve mesleki ilgilerin geliştirilmesi, ilgiler ve kariyer hedefleri arasında bağların oluşturulması, hedeflerin eyleme dönüştürülmesi, akademik ve mesleki becerilerin geliştirilmesi, performans ile ilgili problemlerin giderilmesi, kişinin

kendisine ve mesleklere yönelik inançlarını ve kariyer hedeflerine ulaşmasını etkileyen kariyer desteklerinin ve engellerinin belirlenmesidir. Altı aşamalı sürece bakıldığında, ilk basamak olan gerçekçi ve sağlıklı yetkinlik ve sonuç beklentisinin oluşturulmasının sonraki basamaklara geçişte ön koşul olduğu göze çarpmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bireylerin kariyer gelişim sürecini sağlıklı bir şekilde geçirebilmesi için öncelikle gerçekçi ve sağlıklı bir yetkinlik ve sonuç beklentisinin oluşturulması zorunluluğu ön plana çıkmaktadır. Bu durumdan hareketle, araştırma kapsamında geliştirilen altı oturumluk SBKK temelli bir psikoeğitim programının psikolojik danışman adaylarının kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklentileri üzerindeki etkililiğinin sınanması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

1. SBKK temelli psikoeğitim programı uygulanan ve uygulanmayan çalışma grubunun kariyer kararı yetkinlik beklentisi ön test puanlarına göre düzenlenmiş son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
2. SBKK temelli psikoeğitim programı uygulanan ve uygulanmayan çalışma grubunun mesleki sonuç beklentisi ölçeği ön test puanlarına göre düzenlenmiş son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Yöntem

Bu çalışmada SBKK temelli oluşturulan psikoeğitim programının, psikolojik danışman adaylarının kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve mesleki sonuç beklentisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla “ön test - son test, kontrol grubu” yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın deney ve kontrol grupları rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalında birinci sınıfta öğrenim gören 27'si deney, 27'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 54 öğrenciden oluşmuştur. Katılımcıların 33'ü (%61) kadın, 21'i (%39) erkek olup, yaş ortalamaları 19,2 (Ss= .93)'dir.

Veri toplama araçları

Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (KKYBÖ-KF): Betz, Klein ve Taylor (1996) tarafından geliştirilen ölçek, üniversite öğrencilerinin kariyer kararları verme sürecinde kendilerine yönelik yetkinlik algılarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek, 5'li likert tipinde olup, toplamda 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, yüksek düzeyde kariyer kararı verme yetkinliğine karşılık gelmektedir. Ölçeğin uyarılama çalışmaları Işık (2010) tarafından yapılmış olup, güvenirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayısı .88, test-tekrar-test korelasyon katsayısı .81 ($p < .01$) olarak hesaplanmıştır.

Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği (MSBÖ): McWhirter, Rasheed ve Crothers (2000) tarafından geliştirilen ölçek, bireylerin eğitimleri ya da kariyerleri ile ilgili verdikleri kararlar sonucunda elde ettikleri kazanımların uzun süreli sonuçlarına yönelik geliştirdikleri inanç düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek, 4'lü likert tipinde olup, toplamda 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarılama çalışmaları Işık (2010) tarafından yapılmış olup, güvenirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayısı .87, test-tekrar-test korelasyon katsayısı .74 ($p < .01$) olarak hesaplanmıştır.

Başvuru Formu

Katılımcılara ait demografik bilgileri elde etmek ve başvuru şartlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle gerekli varsayımların sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Bu amaçla, değişkenler arasındaki doğrusal ilişki, gruplar içerisindeki dağılımın normalliği, çok değişkenli normallik, regresyon eğimlerinin eşitliği, hata varyansların eşitliği, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin normalliği kontrol edilmiştir. Varsayımların karşılanması sonrasında, deney ve kontrol gruplarının ön-test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı çok değişkenli varyans analiziyle (MANOVA), son-test puan ortalamaları arasında farkın deneysel işleme bağlı olup olmadığı ise (ön-test puanları kontrol edilerek) çok değişkenli kovaryans analiziyle (MANCOVA) sınanmıştır. Ayrıca, deney gruplarında uygulayıcı etkisini belirlemek için katılımcıların son-test puanları ön-

test puanlarından çıkarılarak fark puanları oluşturulmuş, fark puanlarının uygulayıcı gruplarına göre değişimi ilişkisiz gruplar t-testi ile sınanmıştır.

Psikoeğitim Programı

Çalışmada uygulayıcılar tarafından SBKK temelli altı oturumdan oluşan bir psikoeğitim programı hazırlanmıştır. Psikoeğitim programının hazırlanmasında Bandura'nın (1986) yetkinlik ve sonuç beklentisinin kaynakları olarak belirttiği başarılı yaşantılar, dolaylı öğrenme, sözel ikna, fizyolojik durum ve duygulanım temel alınmıştır. Bununla birlikte, Işık (2010) tarafından geliştirilen programdan da faydalanılmıştır. Psikoeğitim programının ilk oturumunda öncelikle program hakkında bilgi verilmiş ve grup kuralları belirlenmiştir. Kariyer gelişimi süreci üzerinde durulmuş ve kariyer gelişiminin anlık mı yoksa bir süreç mi olduğu tartışılmıştır. Daha sonra meslek, meslek seçimi, iş ve kariyer gelişimi gibi kavramların tartışılmasına ve bu kavramların yaşantılar ile ilişkilendirilmesine yönelik etkinlikler yapılmıştır. İkinci oturumda yetenek, ilgi ve değer kavramları ele alınmış, katılımcıların kendi özelliklerinin farkına varmalarına ve kendilerinde gördükleri iyi ya da kötü özellikleri keşfetmelerine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Üçüncü oturumda katılımcıların sahip olduğu kişilik tiplerinin ve yetkinlik algılarının davranışları ve kariyerleri üzerindeki etkilerinin fark edilmesine ve uygun seçim performans hedeflerinin belirlenmesine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Bunun için geçmiş başarılarla odaklanılmış, ayrıca Ellis'in akılcı duygusal terapisinde yer alan ABC modeli üzerinde çalışılmıştır. Dördüncü oturumda oluşturulan hedeflerin ulaşılabilirliği açısından değerlendirilmesi, sonuç beklentisinin kariyer gelişimdeki rolünün kavranması ve çevredeki rol modellerin bulunabilmesi üzerinde durulmuş, gerçekçi sonuç beklentileri oluşturmanın kariyer yaşamındaki önemine vurgu yapılmıştır. Bu oturumda ayrıca, PDR alanında bir akademisyen gruba dahil edilmiş, öğrencilik yaşamından profesörlüğe kadar gerçekleşen kariyer süreci ile ilgili paylaşımda bulunmuştur. Beşinci oturumda ise kariyer yaşamında ve kariyer kararını vermede karşılaşılabilecek engellerin fark edilmesine, etkili problem çözme becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Ayrıca ilgili oturumda toplumca tanınan bir kişinin karşılaştığı engelleri nasıl aştığına yönelik kısa bir video izletilmiştir. Son oturumda ise kariyer gelişiminde üniversite yaşamında kulla-

nılabilecek fırsatların farkına varılması ve programın genel bir değerlendirilmesinin yapılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda katılımcılardan üniversite yaşamı süresince kariyer gelişimlerine katkı sunan destek kaynaklarını düşünmeleri ve bu kaynakları paylaşmaları istenmiştir. Sonrasında bu kaynaklara ek olarak değerlendirilebilecek fırsatlar ele alınmıştır. Bu kapsamda, Erasmus, staj olanakları, okul kütüphaneleri, dernekler ve kulüplerden bahsedilerek, bu olanaklardan nasıl yararlanabileceği üzerinde durulmuştur. Son olarak, oturumların genel bir değerlendirmesi yapılarak, katılımcılardan gelen dönütler sonrasında program sonlandırılmıştır.

Uygulama güvenirliliği

Bu araştırmada SBKK temelli geliştirilen psikoeğitim programı, iki farklı uygulayıcı tarafından uygulanmıştır. Birinci uygulayıcı, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında lisans, yüksek lisans ve doktora derecesini almış, lisans ve lisansüstü düzeyde kariyer danışmanlığı ile ilgili dersler yürüten bir alan uzmanıdır. İkinci uygulayıcı da benzer şekilde, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında lisans ve yüksek lisans derecesi almış, doktora eğitimine devam eden bir alan uzmanıdır. Her iki uygulayıcının da uygulamayı psikoeğitim programına bağlı kalarak gerçekleştirmesini sağlamak için uygulama el kitabı oluşturulmuş ve uygulayıcıların program sürecinde uygulayacakları işlem adımları belirlenmiştir. Deneysel işlem sonunda ise her iki deney grubunda bulunan katılımcıların fark puanlarının uygulayıcı grubuna göre değişip değişmediği incelenmiştir.

İşlem

Uygulamaya başlamadan önce programın uygulandığı üniversitenin etik kurulundan gerekli etik kurul izni alınmış, çalışmaya ilişkin duyuru ilgili bölüm panosunda ilan edilmiştir. Çalışmaya başvuruda bulunan 54 öğrencinin 27'si iki deney grubuna, 27'si ise bir kontrol grubuna atanmıştır. Araştırmada iki farklı deney grubunda yer alan psikolojik danışman adaylarına, haftada bir oturum (75-90 dk.) olmak üzere toplamda 6 hafta boyunca hazırlanan psikoeğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Deney grubu, katılımcı sayısının fazlalığından ve grup sürecinden en yüksek düzeyde verim almak amacıyla ikiye bölünmüş ve geliştirilen program iki ayrı uygulayıcı tarafından uygulanmıştır. Deney gruplarında ve

kontrol grubunda ön-test ölçümü psikoeğitim programı başlamadan iki hafta önce, son-test ölçümü ise psikoeğitim programı bittikten iki hafta sonra uygulanmıştır.

Bulgular

Çalışmada deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest puan ortalamaları, standart sapma puanları, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Ölçek	Ölçüm	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	B ¹	Ç ²	KS ³
KKYB	Ön Test	Deney Grubu	27	94.15	10.52	-.981	.092	.122
		Kontrol Grubu	27	92.63	10.24	.196	-.356	.080
	Son Test	Deney Grubu	27	99.22	10.30	.438	-.109	.091
		Kontrol Grubu	27	93.22	12.46	.653	-1.023	.161
MSB	Ön Test	Deney Grubu	27	40,44	4.30	-.378	.062	.115
		Kontrol Grubu	27	40,52	3.90	-.196	-.200	.128
	Son Test	Deney Grubu	27	43,00	4.13	-.722	-.092	.093
		Kontrol Grubu	27	40,19	4.98	-1.037	-.632	.122

KKYB= Kariyer kararı yetkinlik beklentisi; MSB= Mesleki sonuç beklentisi.

¹= Basıklık; ²= Çarpıklık; ³= Kolmogorov-Smirnov anlamlılık testi, KS tüm hücrelerde $p>.05$ olarak hesaplanmıştır.

Betimsel istatistikler hesaplandıktan sonra deneysel işlem öncesinde grupların ön-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı MANOVA ile sınanmıştır. Analiz öncesinde MANOVA’nın varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Elde edilen çarpıklık, basıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov anlamlılık testi sonuçları, KKYB ve MSB ön-test puanlarının normal dağılım varsayımını sağladığını göstermiştir (Tablo 1). Levene testi sonuçları KKYB ön-test test [F(1, 52)= .341, $p= .562$] ve MSB son-test puanlarına [F(1, 52)= .151, $p= .699$] ait hata varyanslarının eşit olduğunu, Box’s M testi sonucu [M= 2,569, F(3, 486720)= .821, $p= .482$] varyans-kovaryans matris-

lerinin homojen olduğunu, Bartlett küresellik testi sonucu ise bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğunu göstermiştir [$\chi^2(2)= 52.867, p=.000$]. Varsayım koşulları sağlandıktan sonra veriler üzerinde MANOVA testi uygulanmış, ön-test puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde çok değişkenli temel bir etkinin bulunmadığı görülmüştür [Wilks' lambda (λ) = .992, $F(2, 51)= .2124, p=.881$].

Bu araştırmada deneysel işlem iki farklı uygulayıcı tarafından uygulanmış, uygulayıcı etkisini en aza indirmek için program el kitabı hazırlanmıştır. Program her iki uygulayıcı tarafından el kitabında yer alan işlem basamakları takip edilerek uygulanmıştır. Bununla birlikte, uygulayıcılar arasında tutarlılık olup olmadığını belirlemek için her bir uygulayıcının bulunduğu gruptaki katılımcıların fark puanları (son-test puanlarından ön-test puanları çıkarılarak) hesaplanmış, elde edilen puanlar bağımsız örneklem için t-testi ile sınanmıştır. Yapılan analiz sonrasında, her iki deney grubunda yer alan katılımcıların KKYB puanları ($t(25)=.450, p=.656$) ile MSB puanları ($t(25)=-1.653, p=.111$) arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, katılımcıların puanlarında deneysel işlem sonrasında meydana gelen değişimin her iki uygulayıcının grubunda da benzer olduğu ve uygulayıcılar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Grupların ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlendikten sonra, deney ve kontrol gruplarında ön-test puanları kontrol edildiğinde son-test puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla MANCOVA testi uygulanmıştır. Analiz öncesinde MANCOVA için gerekli varsayımların sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu ön-test ve son-test puanlarındaki dağılımın normalliğini test etmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış, ayrıca Kolmogrov-Simirnov normallik testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonrasında verilerin normal dağılım koşullarını sağladığı görülmüştür (Tablo 1). Çok değişkenli normalliği test etmek için Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış ve en yüksek değer (11.77), iki bağımsız değişken için belirlenen kritik değerden (Tabachnick ve Fidell, 2013) düşük olduğu bulgulanmıştır (< 13.82). Saçılma diyagramı incelendiğinde, bağımlı değişkenler arasında ve bağımlı değişkenler ile kontrol değişkeni arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu görülmüştür. Regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımı incelendiğinde, ortak değişken ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin deney ve kontrol gruplarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [KKYB: Wilks' lambda

(λ) = .895, $F(4, 90) = 1.277$, $p = .285$; MSB: Wilks' lambda (λ) = .929, $F(4, 90) = .849$, $p = .498$]. Bağımlı değişkene ait hata varyanslarının deney ve kontrol gruplarında eşit olup olmadığını belirlemek için yapılan Levene testi sonuçlarına göre, KKYB son-test [$F(1, 52) = .139$, $p = .710$] ve MSB son-test [$F(1, 52) = .438$, $p = .511$] puanlarına ait hata varyanslarının eşit olduğu tespit edilmiştir. Bartlett'in küresellik testi sonuçlarına göre, bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu [$\chi^2(2) = 47.738$, $p = .000$], Box's M testi sonuçlarına göre, [$M = 2,765$, $F(3, 486720) = .883$, $p = .449$] varyans-kovaryans matrislerinin homojenlik varsayımını sağladığı bulgulanmıştır. Varsayımların sağlandığı tespit edildikten sonra deneysel işlemin katılımcıların KKYB ve MSB'leri üzerindeki etkisini sınamak için MANCOVA testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve mesleki sonuç beklentisi düzeltilmiş son test puanlarına göre MANCOVA sonuçları.

		Tek Değişkenli Test Sonuçları			Çok Değişkenli Test Sonuçları		
		F	p	η^2	F (Wilks's Lambda)	P	η^2
KKYB Ön	KKYB son	25.435	.000	.337	12.510 (.662)	.000	.338
	MSB son	4.232	.045	.078			
MSB Ön	KKYB son	.456	.502	.009	12.717 (.658)	.000	.342
	MSB son	24.661	.000	.330			
Grup	KKYB son	4.356	.042	.080	5.082 (.828)	.010	.172
	MSB son	9.170	.004	.155			

KKYB= Kariyer kararı yetkinlik beklentisi; MSB= Mesleki sonuç beklentisi

Tablo 2' ye bakıldığında, KKYB ve MSB ön test puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş KKYB puanları [Wilks' lambda (λ) = .662, $F(2, 49) = 12.510$, $p = .000$] ve MSB puanları [Wilks' lambda (λ) = .658, $F(2, 49) = 12.717$, $p = .000$] açısından grup etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. MANCOVA analizinde ortaya çıkan gruplar arasındaki çok değişkenli anlamlı etkiden hareketle, her bir bağımlı değişken için tek değişkenli kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonrasında, KKYB [$F(1, 50) = 4.356$, $p = .042$, $\eta^2 = .080$] ve MSB [$F(1, 50) = 9.170$, $p = .004$, $\eta^2 = .155$] puanları açısından gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Bunun üzerine her bir bağımlı değişkendeki varyansın bağımsız değişken tarafından açıklanma düzeyini belirlemek için

kısmi eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Buna göre, KKYB son-test puanlarındaki varyansın %8'inin ($\eta^2 = .080$), MSB son-test puanlarındaki varyansın ise %15'inin ($\eta^2 = .155$) grup faktörü tarafından açıklandığı görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, araştırma kapsamında uygulanan SBKK temelli psikoeğitim programının psikolojik danışman adaylarının kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve mesleki sonuç beklentisini artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada SBKK temelli oluşturulan psikoeğitim programının psikolojik danışman adaylarının kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklentilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ortaya konulan denenceler test edilmiş ve uygulanan programın psikolojik danışman adaylarının kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklentilerini anlamlı düzeyde arttırdığı görülmüştür. Uygulanan psikoeğitim programında problem çözüme becerisinin geliştirilmesine, geçmişteki başarılı yaşantılara, ilgilere, yeteneklere, kişilik özelliklerine, mesleki değerlere, psikolojik danışmanların çalışabileceği alanlara, kariyer engellerine, kariyer desteklerine ve geçmiş öğrenme deneyimlerine yer verilmiştir. İlgili alanyazına bakıldığında bu kavramların yetkinlik ve sonuç beklentisi üzerinde etkili faktörler olduğu görülmektedir. Lent, Brown ve Hackett (1994)'e göre, bireylerin yetkinlik ve sonuç beklentileri, yetenek, ilgili kişilik gibi kendilerine attettikleri özelliklerden ve kendini doğru bir şekilde değerlendirme, mesleklerle ilgili bilgi toplama, hedef belirleme, plan yapma ve problem çözüme davranışlarından etkilenebilir. Bu durumu destekler nitelikte yapılan bir çalışmada, mesleki özellikleri doğru bir şekilde tanımlama, gerçekçi amaçlar belirleme, mesleklerle ilgili bilgi edinme, problem çözüme gibi mesleki gelişim görevlerini başarılı bir şekilde tamamlayan bireylerin kariyer kararı yetkinlik düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir (Betz ve Hackett, 1981). Dolayısıyla, uygulanan psikoeğitim programı sonrası bireylerde meydana gelen yetkinlik ve sonuç beklenti düzeylerindeki artışın program içeriğinde yer alan etkinliklerden kaynaklandığı düşünülebilir.

Bandura (1986)'ya göre bireylerin yetkinlik ve sonuç beklentisinin kaynakları; bireyin önceki başarılarını fark etmesi, bir alanda başarılı olmuş kişi-

leri model alması, çevresi tarafından cesaretlendirilmesi ve kişinin fizyolojik/duygusal durumunun uygunluğu bileşenlerinden oluşmaktadır. İlgili alan yazında yer alan araştırmalarda geçmiş öğrenme deneyimlerinin mesleki sonuç beklentisini etkilediği (Williams, 2010), psikolojik danışman adaylarının özel eğitime yönelik aldıkları eğitim süreleri ile öz yeterlilik düzeylerinin ilişkili olduğu (Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012), psikolojik danışmanların çalışma yılı arttıkça yetkinlik algılarının yükseldiği (Gündüz ve Çelikkaleli, 2009) ve iş deneyimi olan kişilerin kariyer kararı verme yetkinliği düzeylerinin daha yüksek olduğu (Ulaş-Kılıç vd., 2018) tespit edilmiştir. Bu kapsamda uygulanan psikoeğitim programının içeriğinde yer alan geçmişteki başarılı yaşantıların fark edilmesi, psikolojik danışmanlık alanında başarılı olmuş kişilerle etkileşim kurma, grup sürecinde katılımcıların grup lideri ve grup üyeleri tarafından cesaretlendirilmesi ve bireylerin hedeflerine ilişkin duygusal öğelerin belirlenmesi gibi etkinliklerin psikolojik danışman adaylarının kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklentileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Kariyer gelişimi sürecinde özellikle ilgilerin, yeteneklerin, mesleki değerlerin ve kişilik özelliklerinin farkına varılması önemli görülmektedir ve kariyer ilgilerinin farklılaşması ise kariyer kararı yetkinlik beklentisindeki artış ile ilişkilidir (Nauta ve Kahn, 2007). Bu kapsamda araştırma kapsamında uygulanan psikoeğitim programının içeriğinde yer alan ilgilerin, yeteneklerin, mesleki değerlerin ve kişilik özelliklerinin farkına varılmasına yönelik etkinliklerin, bireylerin ilgi, yetenek ve değerlerine ilişkin farkındalık sağlanması yoluyla kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklentileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, mesleki sonuç beklentisinin artmasında kazanç, üretken olma, saygınlık ve statü gibi mesleki değerlere sahip olunması önemli rol oynamaktadır (Işık, 2013). Bu kapsamda deney grubu katılımcılarının program sonunda mesleki değerleri ile ilgili farkındalık kazanmalarının sonuç beklentilerinin artmasında etkisi olduğu düşünülebilir.

Okul psikolojik danışmanlarının problem çözme becerisi ile yetkinlik algısı (Yiyit, 2001) ve yaratıcı düşünme stili ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi (Fan, 2016) arasındaki pozitif yönlü ilişki dikkate alındığında, deney grubunda yer alan katılımcıların problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin bireylerin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklentileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu durumu destekler nitelikte,

Nguyen (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, kariyer danışmanlığı yardımı almak isteyen bireyler iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere üç gruba ayrılmış, birinci gruba kariyer danışmanlığı ve problem çözme eğitimi, ikinci gruba ise sadece kariyer danışmanlığı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulamalar sonrasında kariyer danışmanlığı ve problem çözme eğitimi alan grubun kariyer kararı verme öz-yetenlik düzeylerinin, sadece kariyer danışmanlığı alan gruba ve kontrol grubuna göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, kariyer gelişim kursuna katılan öğrencilerin kariyer kararsızlıklarının azaldığı ve öz-yeterliklerinin arttığı (Fouad, Cotter ve Kantamneni, 2009) dikkate alındığında, program içerisinde yer alan katılımcıların seçim ve performans hedeflerini belirlemeye yönelik etkinlikler, bireylerin karar verme becerilerinin gelişmesine ve bu yolla yetkinlik beklentilerinin artmasına neden olduğu düşünülebilir.

SBKK'ya göre bireylerin yaşadıkları ortamlarda yer alan fiziksel, kültürel olanaklar ve sosyal ortama özgü koşullar çevresel değişkenleri meydana getirmektedir. Bu ortamda bireyin sosyal çevresinden aldığı destek ve engellemeler ise kariyer engellerini ve kariyer destek kaynaklarını oluşturmaktadır. Bu kaynaklar aynı zamanda bireylerin yetkinlik becerileri üzerinde etkili olmaktadır (Lent, Brown ve Hackett, 2000). İlgili alan yazına bakıldığında, ebeveyn ve akranlarla olumlu ilişkiler sürdürme (Hargrove, Creagh ve Burgess, 2002; Nawaz ve Gilani, 2011; Guan vd., 2016; Bolat ve Odacı, 2017), destekleyici öğretmenlere sahip olma (Gushue ve Whitson, 2006) ve yüksek sosyoekonomik düzeyde olma (Bozgeyikli, Eroğlu ve Hamurcu, 2009) gibi destek kaynaklarına sahip olmanın kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklentisi ile ilişki olduğu görülmektedir. Bu kapsamda psikoeğitim programında yer alan kariyer engellerinin, kariyer desteklerinin fark edilmesine ve çalışma alanlarının tanıtılmasına yönelik etkinliklerin katılımcıların kariyer desteklerine yönelik farkındalıklarının artmasına; bu yolla kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklentisi düzeylerinin artmasına etki ettiği öne sürülebilir.

Psikolojik danışman adayların kendi meslekleri ile ilgili olarak bilgi edinme ve araştırma sürecine içerisinde girmiş olmaları, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve mesleki sonuç beklentisi düzeylerini etkilemiş olabilir. Bu düşüncüyü destekler nitelikte, okul uygulamalarına katılan psikolojik danışman adaylarının zaman içerisinde yetkinlik beklentilerinin ve mesleki benlik say-

gılarının arttığı (Atıcı, Özyürek ve Çam, 2005), kariyer geliştirme kursunu tamamlayan öğrencilerde kariyer kararı verme öz-yeterliliklerinde ve mesleki benlik algılarında artış yaşandığı (Reese ve Miller, 2006; Scott ve Ciani, 2008) ve öğrenme deneyimlerinin mesleki sonuç beklentilerini etkilediği (Williams, 2010) görülmektedir. Bununla birlikte takım çalışması içerisinde bulunmanın mesleki sonuç beklentisini artırmasında hareketle (Stone ve Bailey, 2007), uygulanan psikoeğitim programının içeriğinin yanı sıra, grup sürecinin de kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklentileri üzerinde etkili oluşturduğu düşünülebilir.

Bu çalışmada uygulanan psiko-eğitim programının psikolojik danışman adaylarının kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve mesleki sonuç beklentisinin artmasında etkili olduğu bulunmakla birlikte, bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, psikoeğitim programı iki farklı uygulayıcı tarafından yürütülmüş fakat uygulayıcı güvenilirliği açısından iki uygulayıcının programa ne düzeyde bağlı kaldığının belirlenmesine yönelik bir değerlendirme yapılmamıştır. Dolayısıyla, her ne kadar programın içeriği aynı olsa da uygulamalar esnasında uygulayıcıların bireysel özellikleri sonuca etki etmiş olabilir. Buna göre, gelecekte yapılacak benzer çalışmalarda uygulayıcı güvenirliliğinin sağlanması dikkate alınabilir. İkinci olarak, uygulanan psikoeğitim programı psikolojik danışman adaylarına yönelik olduğundan, içerikte yer alan bazı etkinlikler rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanına özel olarak tasarlanmıştır. İlgili program içeriği özellikle üniversitelerin kariyer merkezlerine başvuran öğrencilere veya iş yaşamına daha önce geçiş yapan meslek lisesi öğrencilerine yönelik düzenlenerek, uygulamalar yapılabilir. Bununla birlikte, yakın zamanda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “2023 Eğitim Vizyonu” belgesinde, öğrencilerin kariyer gelişimine yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi ve bu çalışmaların öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim dönemlerine uygun olarak bilimsel ilkelere uygun olarak yapılması gerekliliği ifade edilmiştir (MEB, 2019). Bu bağlamda, öğrencilerin kariyer gelişimlerine katkı sağlanması amacıyla SBKK temelli benzer programlar farklı öğretim kademelerinde uygulanabilir. Son olarak, bu çalışmada deney ve kontrol grubuna seçkisiz atama yapılamamış ve izleme testi uygulanamamıştır. Buna göre, gelecekte yapılacak çalışmalarda uygulanan programın yaygın etkisinin de incelendiği öntest-sontest-izleme testli, tam deneysel desene sahip çalışmalar yürütülebilir.

EXTENDED ABSTRACT

Improving Career Decision Self-Efficacy and Vocational Outcome Expectancies of Psychological Counselor Candidates Children

*

Mustafa Eşkisü - Namık Kemal Haspolat - Murat Ağırkan
Erzincan Binali Yıldırım University

University period has a critical importance in career decision-making because it includes the research, planning and decision-making process of students' career development (Rogers, Creed, and Glendon, 2008). However, many college students are not aware of their potential and their career alternatives and they do not have a career plan during the university period (Damon, 2008). For this reason, supporting the career skills of university students might have an important potential for their career development.

Social Cognitive Career Theory (SCCT), based on Bandura's social learning theory, suggests that career beliefs are formed through the interaction with environment and they are effective in the formation of the vocational self-concept (Lent, Brown and Hackett, 2002). The SCCT focuses on the influence of individuals' beliefs about a specific task and claims that these beliefs play an important role in the development of career interests and values, abilities and career decision-making skill (Sharf, 2006). SCCT, based on the model of causality in social learning theory (Bandura, 1986), argues that personal characteristics, environmental factors and behaviors are mutually effect each other. Within this triadic casual system, while the SCCT conceptualizes the personal determinants of career development, it also posits that socio-cognitive mechanism consisting of self-efficacy beliefs, outcome expectations and goal representations has a determinant role in career development (Özyürek, 2011). Therefore, implementations aiming to support this career socio-cognitive mechanism may have a significant role in career development.

Present study aimed to examine the efficacy of a psychoeducation program based on SCCT on career decision-making efficacy and outcome expectations of psychological counselor candidates. We hypothesized:

- H1. There is a significant difference between the career decision-making efficacy post-test scores of experiment and control group, controlling for the pre-test scores of career decision-making efficacy.
- H2. There is a significant difference between the outcome expectations post-test scores of experiment and control group, controlling for the pre-test scores of outcome expectations.

This study, was a 2X2 quasi-experimental study, included 54 freshman college students studying at the department of guidance and psychological counseling. The mean age of the participants was 19.2 (sd= .93) and 61% were female. We recruited twenty-seven participants to the experimental group and 27 to the control group. The data were collected via the Career Decision-Making Efficacy Scale (CDE; Betz, Klein and Taylor, 1996) and the Professional Outcome Expectation Scale (POE; McWhirter, Rasheed and Crothers, 2000).

Considering the sources of the self-efficacy and outcome expectations (Bandura, 1986), social-cognitive career theory and a previously developed career program (Işık, 2010), we developed a six-session career psychoeducation program. The experimental group was divided into two and the first two authors of present study carried out the program. In order to ensure the fidelity and consistency between two experimental groups, we developed an application guide and examined the differentiation between the gain score of the participants of both experimental groups.

Firstly, we performed the multivariate analysis of variance (MANOVA) to test the difference between the pre-test mean scores of the experimental and control groups. Then, we used the multivariate analysis of covariance (MANCOVA) to examine the difference between the post-test mean scores, controlling for the pre-test scores. Moreover, we calculated a gain score by subtracting the post-test scores of the participants from the pre-test scores and performed the independent t-test to examine the differentiation between both experimental groups.

Preliminary analysis demonstrated that there was no significant multivariate main effect between the experimental and control groups in terms of the participants' CDE and POE pre-test scores (Wilks' lambda (λ) = .992, $F_{(2, 51)} = .2124$, $p = .881$). Additionally, gain scores of CDE ($t_{(25)} = .450$, $p = .656$) and POE ($t_{(25)} = -1.653$, $p = .111$) did not significantly differ according to two different practitioners. MANCOVA demonstrated that the group effect for adjusted

post-test scores of CDE [Wilks' lambda (λ) = .662, $F_{(2, 49)} = 12.510$, $p = .000$] and adjusted post-test scores of POE [Wilks' lambda (λ) = .658, $F_{(2, 49)} = 12.717$, $p = .000$] was significant. In addition, the univariate analysis of covariance for each dependent variable showed that experimental group's post-test CDE [$F_{(1, 50)} = 4.356$, $p = .042$, $\eta^2 = .080$] and MSB [$F_{(1, 50)} = 9.170$, $p = .004$, $\eta^2 = .155$] scores were significantly higher than post-test scores of control group.

Present study showed that the psychoeducation program significantly increased the career decision-making efficacy and outcome expectations of the counselor candidates. We may provide different explanations for this effect. Factors such as awareness of individual characteristics, gaining self-assessment skills, collecting information about professions, making a career plan and problem solving skills increase individuals' career decision-making efficacy (Betz and Hackett, 1981). Moreover, considering the sources of self-efficacy and outcome expectance (Bandura, 1986) and the positive effect of the knowledge and experience of a career field on self-efficacy and outcome expectance (eg., Gündüz and Çelikkaleli, 2009; Williams, 2010) we may conclude that this program increases the career decision-making efficacy and outcome expectance through its content. Furthermore, problem solving skills (Fan, 2016; Nguyen, 2005) and decision-making skills (Fouad, Cotter, and Kantamneni, 2009) can increase the career decision-making efficacy. Thus, present program might gain problem solving, decision-making and goal setting skills, which in turn, might increase the career decision-making efficacy. Lastly, previous studies argued that career supports and awareness of career barriers (eg., Guan etc., 2016; Nawaz and Gilani, 2011) were associated with career decision-making efficacy and outcome expectation. Therefore, as an expected consequent of present program, the increase in the awareness of career supports and career barriers might lead to increase in career decision-making efficacy and outcome expectations.

Current study has some limitations. Firstly, two practitioners carried out the psychoeducation program and further assessments are need to examine the fidelity of practitioners. Secondly, the content of the program is limited to psychological counselor candidates. Third limitation is that present study does not have a random assignment and follow-up test. Therefore, further studies may use experimental design with follow-up test and examine the efficacy of the program on individuals from different career fields.

Kaynakça / References

- Atıcı, M., Özyürek, R. ve Sabahattin, Ç. (2005). Okul danışmanlığı uygulamalarının yetkinlik beklentisi algıları ve mesleki benlik saygısı üzerindeki etkilerinin boylamsal olarak incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 7-26.
- Bağlama, B. ve Uzunboylu, H. (2017). The relationship between career decision-making self-efficacy and vocational outcome expectations of preservice special education teachers. *South African Journal of Education*, 37(4), 1-11.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ.
- Betz, N. E. ve Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Betz, N. E. ve Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46(2), 179-189.
- Betz, N. E., Klein, K. L. ve Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short-form of career decision making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57.
- Bolat, N., ve Odacı, H. (2017). High school final year students' career decision-making self-efficacy, attachment styles and gender role orientations. *Current Psychology*, 36(2), 252-259.
- Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bozgeyikli, H., Eroğlu, S. E. ve Hamurcu, H. (2009). Career decision making self-efficacy, career maturity and socioeconomic status with Turkish youth. *Education Sciences and Psychology*, 1, 15-24.
- Büyükgöze-Kavas, A. (2011). *Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı'na dayalı bir kariyer kararsızlığı modelinin üniversite öğrencilerinde sınanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Choi, B. Y., Park, H., Yang, E., Lee, S. K., Lee, Y. ve Lee, S. M. (2012). Understanding career decision self-efficacy: A meta-analytic approach. *Journal of Career Development*, 39(5), 443-460.
- Coulter-Kern, R., Coulter-Kern, P., Schenkel, A., Walker, D. ve Fogle, K. (2013). Improving student's understanding of career decision-making through service learning. *College Student Journal*, 47(2), 306-311.

- Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. Simon and Schuster.
- Diegelman, N. M. ve Subich, L. M. (2001). Academic and vocational interests as a function of outcome expectancies in Social Cognitive Career Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 394-405.
- Doğan, H. (2010). *Kariyer karar verme grup rehberliği programının 9. sınıf öğrencilerinin kariyer karar verme güçlük düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan-Zorsever, C. (2018). *Kariyer grup rehberliği programının üniversite öğrencilerinin kariyer uyum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fan, J. (2016). The role of thinking styles in career decision-making self-efficacy among university students. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 63-73.
- Fouad, N., Cotter, E. W. ve Kantamneni, N. (2009). The effectiveness of a career decision-making course. *Journal of Career Assessment*, 17(3), 338-347.
- Gianakos, I. (1995). The relation of sex role identity to career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 46(2), 131-143.
- Guan, P., Capezio, A., Restubog, S. L. D., Read, S., Lajom, J. A. L., ve Li, M. (2016). The role of traditionality in the relationships among parental support, career decision-making self-efficacy and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 114-123.
- Gushue, G. V. ve Whitson, M. L. (2006). The relationship among support, ethnic identity, career decision self-efficacy, and outcome expectations in African American high school students: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 33(2), 112-124.
- Gushue, G. V. (2006). The relationship of ethnic identity, career decision-making self-efficacy and outcome expectations among Latino/a high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 85-95.
- Gushue, G. V., Clarke, C. P., Pantzer, K. M. ve Scanlan, K. R. (2006). Self-efficacy, perceptions of barriers, vocational identity, and the career exploration behavior of Latino/a high school students. *The Career Development Quarterly*, 54(4), 307-317.
- Gushue, G. V., Scanlan, K. R., Pantzer, K. M. ve Clarke, C. P. (2006). The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior in African American high school students. *Journal of Career Development*, 33(1), 19-28.
- Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-133.

- Hargrove, B. K., Creagh, M. G. ve Burgess, B. L. (2002). Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of vocational behavior*, 61(2), 185-201.
- Işık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Işık, E. (2013). Mesleki sonuç beklentisinin yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve denetim odağı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1419-1430.
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49.
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. D. Brown (Edt.). *Career Choice And Development* içinde (s.255-311). Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Hackett, G. ve Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school to work transition. *The Career Development Quarterly*, 44, 297-311.
- Luzzo, D. A. (1995). The relative contributions of self-efficacy and locus of control to the prediction of career maturity. *Journal of College Student Development*, 36(1), 61-66.
- McWhirter, E. H., Rasheed, S. ve Crothers, M. (2000). The effects of high school career education on social-cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 330-341.
- Metheny, J. ve Mcwhirter, E. H. (2013). Contributions of social status and family support to college students' career decision self-efficacy and outcome expectations. *Journal of Career Assessment*, 21(3), 378-394.
- Milli Eğitim Bakanlığı. [MEB]. (2019). *2023 Eğitim Vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> sitesinden 12.02.2020 tarihinde alınmıştır.
- Nauta, M. M. ve Kahn, J. H. (2007). Identity status, consistency and differentiation of interests, and career decision self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 55-65.
- Nawaz, S. ve Gilani, N. (2011). Relationship of parental and peer attachment bonds with career decision-making self-efficacy among adolescents and post-adolescents. *Journal of Behavioural Sciences*, 21(1), 33.

- Nguyen, J. H. (2005). *Impact of group intervention on problem-solving and selfefficacy in career decision-making*. Unpublished Doctoral Dissertation, Drexel University, Philadelphia.
- Özyürek, R. (2011). *Sosyal Bilişsel Yaklaşımlar*. Binnur Yeşilyaprak (Edt). Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Reese, R. J. ve Miller, C. D. (2006). Effects of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career assessment*, 14(2), 252-266.
- Roberts, M. J. (2008). *School to career transitions: career awareness and CTE students*. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Minnesota, Minnesota.
- Rogers, M. E., Creed, P. A. ve Glendon, A. I. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 132-142.
- Sarı, S. V. (2014). *Sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayalı grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer araştırma öz yeterliklerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Savickas, M. L. (2002). *Career construction: A developmental theory of vocational behavior*. D. Brown (Edt.). *Career Choice And Development* içinde(s. 149-205). Jossey-Bass.
- Scott, A. B. ve Ciani, K. D. (2008). Effects of an undergraduate career class on men's and women's career decision-making self-efficacy and vocational identity. *Journal of Career Development*, 34(3), 263-285.
- Sharf, R. S. (2006). *Applying career development theory to counselling (4. edt)*. Thomson.
- Stone, R. W. ve Bailey, J. J. (2007). Team conflict self-efficacy and outcome expectancy of business students. *Journal of Education for Business*, 82(5), 258-266.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6. edn.)*. Pearson Education.
- Taylor, K. M. ve Betz, N. E. (1983). Application of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Taylor, K. M. ve Popma, J. (1990). An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37(1), 17-31.
- Turner, S. L. ve Lapan, R. T. (2005). Evaluation of an intervention to increase nontraditional career interests and career-related self-efficacy among middle school adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 516-531.
- Ulaş-Kılıç, O., Peila-Shuster, J. J., Demirtaş-Zorbaz, S., ve Kızıldağ, S. (2018). Career decision-making self-efficacy of young adolescent students in Turkey. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-11.

- Viola, M. M., Musso, P., Inguglia, C. ve Lo Coco, A. (2016). Psychological well-being and career indecision in emerging adulthood: the moderating role of hardiness. *The Career Development Quarterly*, 64(4), 387-396.
- Williams, C.M. (2010). *Gender in the development of career related learning experiences*. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Akron, Ohio.
- Wolfe, J. B. ve Betz, N. E. (2004). The relationship of attachment variables to career decision-making self-efficacy and fear of commitment. *The Career Development Quarterly*, 52(4), 363-369.
- Xing, X. ve Rojewski, J. W. (2018). Family influences on career decision-making self-efficacy of chinese secondary vocational students. *New Waves-Educational Research & Development*, 21(1), 48-67.
- Yiyit, F. (2001). *Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerinin ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çabası*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 137-148.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Eşkisü, M., Haspolat N.M. ve Ağırkan, M. (2020). Psikolojik danışman adaylarının kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklentilerinin geliştirilmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4186-4209. DOI: 10.26466/opus.720708

Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumu: Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Bilinçli Farkındalık ve Yılmazlığın Rolü

DOI: 10.26466/opus.719138

*

Aytekin Nam* – Sinem Evin Akbay **

* Uzman Psikolojik Danışman, Aktoprak İlkokulu

E-Posta: aytekinnam80@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3128-3579](https://orcid.org/0000-0003-3128-3579)

** Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi

E-Posta: sinemakbay85@gmail.com

ORCID: [0000-0001-6189-1896](https://orcid.org/0000-0001-6189-1896)

Öz

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramındaki kişilik özellikleri, bilinçli farkındalık ve yılmazlık düzeylerinin yaşam doyumlarını ne düzeyde yordadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep Üniversitesi'nin çeşitli fakülte ve yüksekokullarında 2018-2019 eğitim öğretim yılında eğitim almakta olan 351'i Kız, 203'ü Erkek toplam 554 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma modeli olarak genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel bilgi formunun yanısıra Yaşam Doyumu Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Yılmazlık Ölçeği olmak üzere toplam 5 ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yaşam Doyumu ile Beş Faktörlü Kişilik Özelliği, Bilinçli Farkındalık ve Yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı; beş faktör kişilik özelliği, Bilinçli farkındalık ve yılmazlık düzeylerinin öğrencilerin yaşam doyumlarını yordamadaki rolünü incelemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bu değişkenlerin yordama güçlerini belirleyebilmek için ise aşamalı (adimsal) regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yılmazlık, bilinçli farkındalık ve nevroतिकlik (duygusal dengesizlik) kişilik özelliği değişkenlerinin yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar tartışılarak gelecekte yapılacak çalışmalar için bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: yaşam doyumunu, beş faktör kişilik kuramı, bilinçli farkındalık, yılmazlık.

¹ Bu çalışma, Aytekin NAM tarafından Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Dr. Öğretim Üyesi Sinem Evin Akbay danışmanlığında yapılan yüksek lisans çalışmasının bir bölümüdür.

Life Satisfaction Of University Students: The Five Factor Personality Traits, Mindfulness And The Role Of Resilience

*

Abstract

Aim of this research is to examine the extend to which characteristics of personality in five factor personality theory of university students, mindfulness and resilience level predicted their life satisfaction. The sample of research consists of 554 of which were 351 girls and 203 boys undergraduate students who were studying in University of Gaziantep in 2018-2019 Academic Year in total. Among the general survey models ,the relational scanning model is employed as research model. Besides the Personal Information Form which is prepared by the researcher, in total 5 scales are utilized including The Satisfaction with Life Scale, Five Factor Personality Scale, Mindfulness Scale and Resilience Scale to collect data in the research. The gathered data in the result of the reseach has been analyzed by using SPSS package programme. In order to analyze the relation between Life satisfacion and Five Factor Personality Traits, and Mindfulness and Resilience level Pearson Product Moment Correlation Coefficient has been employed ; in order to examine the role of prediction the Minfulness and Resilience Level on students' life satisfaction level Multiple Regression Analysis has been employed. Stepwise Regression has been used to determine the strength of prediction of these variables. In the results of the research, It has been concluded that resiliency, mindful attention awareness and neuroticism(mood disorders) personal traits variables predicts life satisfaction meaningfully. These gathered results from the research made suggestions by discussing in future studies.

Keywords: *life satisfaction, five factor personality theory, mindfulness, resilience,*

Giriş

Uzun yıllardan beri tartışılan önemli konulardan bir tanesi de, iyi bir yaşamın nasıl olması gerektiğidir. Bu süreçte iyi bir yaşamın faziletli olmakla alakalı olduğu, bireyin yaşamındaki görev ve sorumluluklarını doğru bir biçimde yerine getirmesi gerektiği ya da neşeyle dolu olması gerektiği gibi çeşitli düşünceler ortaya atılmıştır (Diener ve Suh, 2000). İnsanlar için en önemli yaşam amaçlarından bir tanesi de mutlu bir hayat sürdürebilmektir. Mutlu bir hayat nasıl sürdürülür, insanlar nasıl mutlu olabilir, mutluluk hangi faktörlerden etkilenir, mutluluk ne anlama gelir soruları hiçbir zaman güncelliğini yitirmemiştir (Çivitçi,2012).

Yaşam Doyumu kavramındaki “doyum” kelimesi bireylerin beklentilerinin, isteklerinin, gereksinimlerinin karşılanması olarak açıklanırken “Yaşam Doyumu” terimi bireyin beklentileriyle elinde var olanları kıyaslayarak genel bir değerlendirme yaptıktan sonra ulaştığı sonuçtur (Şahin,2008). Bireylerin mevcut yaşantısı idealindeki hayata ne kadar yakınsa yaşamından aldığı doyum da o denli yüksek olacaktır. Bu durumu formüleştirecek olursak yaşam doyumunu=hayaller-hayatlar diyebiliriz. Burada fark arttıkça yaşam doyumunu düşer, fark azaldıkça yaşam doyumunu artar. Farkın sıfıra yakın olması yaşam doyumunun yüksek olduğuna işaret etmektedir. Özetle yaşam doyumunu kişinin kendi hayatına ilişkin yaptığı öznel değerlendirmesi sonucunda ulaştığı sonuçtur.

Karabulut ve Özer’e göre (2003) günlük yaşamlarında yaptıkları etkinliklerden zevk alan, kendilerini önemli ve değerli hisseden ve yaşama genelde pozitif bir bakış açısıyla bakan bireyler yaşam doyumunu yüksek kişilerdir. Bireylerin hayatlarında karşılarına çıkan olumsuzluklar, engeller ya da çatışma durumlarında ise yaşam doyumlarında düşüş gözlenebilmektedir (Demirel ve Canat, 2004). Yılmaz bireylerin ise hayatlarında karşılarına çıkan bu olumsuz durum ve engellerde pes etmeyerek daha mücadeleci bir tavır sergilemeleri, bu durumların üstesinden gelebildiklerinde ise yaşam doyumlarının yüksek olabileceği düşünülmektedir. Bireyin yaşamından duyduğu doyum hayatın her döneminde olduğu gibi üniversite çağında, başka bir deyişle genç yetişkinlik döneminde de oldukça önemlidir. Üniversitede eğitim almak isteyen bireylerin çoğu yaşadıkları yeri, memleketlerini terk ederek başka bir şehre gitmektedir. Bunun bir sonucu olarak birey yeni bir şehirle, kültürle ve

yaşam tarzıyla karşı karşıya kalmaktadır ve buna uyum sağlaması gerekmektedir. Bu durum birçok kişinin hayatında önemli değişikliklere ve beraberinde sorunlara yol açmaktadır (Özgür, Gümüş ve Durdu, 2010). Bütün bu zorlayıcı durumlar karşısında bireyin bu durumun üstesinden gelmesi ve daha iyi bir gelişim göstermesine yarayan özellikler araştırılmak istenmiştir. Bu doğrultuda yılmazlık değişkeni araştırmaya dahil edilmiştir.

Bireyin kendi yaşamına dair yapmış olduğu değerlendirmelerle ulaştığı sonuç yaşam doyumunun belirleyicisidir. Üniversite dönemindeki bireylerin yaşam doyumları hayatlarının her alanını etkilediği için oldukça önemlidir. Üniversite dönemindeki kişi yetişkinliğe ilk adımlarını bu yıllarda atmaktadır. Bu dönem üniversite öğrencilerinin iş hayatına hazırlandıkları ve kendi değer sistemlerini oluşturdukları bir dönem olarak kabul edilebilir (Diener, 2000). Üniversite dönemi artık bireylerin kişiliklerinin oturduğu ve genç yetişkinliğe adım attığı bir dönemdir. Bu açıdan düşünüldüğünde üniversite dönemindeki gençlerin kişilik özelliklerinin yaşamlarının bu döneminde doyumları üzerinde ne derece etkili olduğu merak edilen bir sorudur.

Kişilik bireylerin doğuştan getirdiği ve onu diğer insanlardan ayıran kendine has mizacı ve farklı durumlar karşısında ortaya çıkan özelliklerinin toplamıdır (İbrahimoglu, Ünaldı, Samancıoğlu ve Bağlıbel, 2013). Beş Faktör Kişilik Modeli İlk olarak 1985 yılında Paul Costa ve Robert Mcrae tarafından geliştirilmiştir (Merdan, 2013) daha sonraları çeşitli araştırmacılar tarafından farklı uluslardan farklı kişilik özellikleriyle yapılan çalışmalarla devam ettirilmiştir. Bu araştırmaların sonucunda kişiliğin beş boyutunun olduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Yapılan araştırmaların hemen hepsinde ortaya çıkan bu beş faktör dolayısıyla bu kurama “beş faktör kişilik kuramı” ya da başka bir ifadeyle “büyük beşli” adı verilmiştir. Kısaca bu faktörler; dışadönüklük, deneyime açıklık, öz disiplin(Sorumluluk), uyumluluk ve nevroitiklik olarak tanımlanmaktadır (Burger, 2006). Dışadönük kişilik özelliği baskın olan bireyler yaşamlarında aktiviteyi seven, sosyal, enerjik, konuşkan ve kararlı kişilerdir. Bu bireyler çabuk sinirlenebilir duygularını kontrol etmede ise zorlanabilirler. Yaşamlarında kaygı düzeyleri diğer insanlara göre daha azdır ve hayatlarındaki değişimlerden hoşlanırlar (Obuz, 2019). Beş Faktör Kişilik Kuramının uyumluluk boyutu saygılı olma, içtenlik, sempatiklik ve anlayışlı olma gibi özellikleri içerir (Morsünbül, 2014). Uyumlu kişiler sosyal ilişkilerinde kibar, affedici ve kendisi gibi düşünmeyen insanlara karşı saygılıdırlar (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009). Sorumluluk boyutu ise hedefe odaklı olma,

tertipli ve düzenli olma, liderlik edebilme, görev bilinci yüksek olma, kararlılığı yüksek olma ve üretken olabilme gibi özellikleri içermektedir (Çivitçi ve Arıcıoğlu, 2012). Nevrotiklik (Duygusal dengesizlik) boyutu kaygılı, aşırı derecede evham yapan, yaşama karamsar bakan kişilerin baskın özelliklerini ifade eder (Ciccarelli, ve White, 2016). Bu bireyler çabuk heyecanlanan, genel olarak sinirli, çabuk endişelenen ve negatif duygusal eğilime sahip bireyler olarak nitelendirilmektedir (Uzunoğlu, 2006). İnanç ve Yerlikaya' ya göre (2017) Deneyime açıklık boyutunda bulunan özellikler şu şekilde sıralanabilmektedir: Yüksek hayal gücüne sahip, deneyime açık, bağımsız olmayı seven, yaratıcı, meraklı. Deneyime açıklık kişilik özelliği ağır basan bir diğer ifadeyle gelişime açık olan bireyler analitik zekaya sahip, geleneksel olmayan, ilgileri çeşitli, orijinal, hayal gücü yüksek, meraklı, yeni fikirlere açık, yaratıcı, değişikliği seven kişiler olarak nitelendirilmektedir (Sommer, Korkmaz ve Tatar, 2002).

Hayatlarında aynı olayı yaşamış olan bireyler dahi bu durumlar karşısında farklı tepkiler ortaya koymaktadır. Bunun nedenlerinden biri de kişilik özelliklerinin farklı olmasıdır. Bir toplumun gelenekleri, örf ve adetleri o toplumun yaşayışını ne denli etkiliyorsa, kişilik özellikleri de bireyin yaşantısı üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir (Erkuş ve Tabak, 2009). Farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin bu dönemde karşılarına çıkan durumlar karşısında verdiği tepkilerin yaşam doyumlarını ne düzeyde etkilediği merak edilmiş bu yüzden araştırmaya kişilik özellikleri değişkeni dahil edilmiştir.

Budistlerin kullandığı eski bir uygulama da olan farkındalık kişinin kim olduğunu, dünyayı ve bu dünyadaki yerini nasıl gördüğünü sorgulamasıdır. Farkındalık (mindfulness) dikkatin şimdi ve burada odaklı olmasını, bireyin içsel deneyimlerini gözleyebilmesi ve bu deneyimlerin farkında olmasıdır. Birey bilinçli farkındalık halinde dikkatinin nerede olduğunu farkındadır ve zihnini meşgul eden şeyleri tam olarak fark eder. Kısaca bilinçli farkındalık kavramı bireyin tam manasıyla zihninde olanların farkında olmasıdır (Cengiz, Serdar ve Donuk, 2016).

Bilinçli farkındalık kavramı anda olmayı, geçmişin yaşanmışlıklarında ve geleceğin kaygılarından arınmış olmayı ifade eden bir kavramdır. Bireylerin farkındalık düzeyinin artması, acıyla etkili bir şekilde başa çıkabilmeyi, sosyal ilişkilerinden daha fazla doyum sağlayabilmeyi ve ruhsal sağlığın artma-

sını sağlayan bir faktördür (Brown, Ryan ve Creswell, 2007). Bireylerin bilinçli olması iyi oluşu arttırmaktadır. Bireyin dikkatini ana vermesi ve ana odaklı olması mutlu olmayı ve iyilik halini doğrudan etkilemektedir (Brown ve Ryan, 2003). Özetle bilinçli farkındalık düzeyi yüksek bireyler şimdi ve burada odaklı bir yaşam sürmektedir ve yaşamı olduğu gibi kabul etmektedir. Yaşamdaki olumlu olumsuz tüm duyguların farkında olmak ve bunların üstesinden gelebilmek için çaba sarf etmek ise yaşamdan alınan doyum üzerinde etkili olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşla ve yaşam doyumuyla olumlu bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının araştırıldığı bu çalışmada bilinçli farkındalık değişkeninin yaşam doyumunu üzerindeki etkisini inceleyebilmek için bu değişken araştırmaya dahil edilmiştir.

Bireyin günümüzün stresli ve zorlayıcı yaşam koşullarının üstesinden gelebilmesi, yine kişinin zihinsel ve sosyal yetenekleri ile uyum becerilerine bağlıdır. Kişinin yaşamında karşılaştığı zorlayıcı durumlar, stresli olaylar ve tüm olumsuz şartlara rağmen sahip olduğu olumlu özellikler, bireyin çevrenin olumsuz etkilerini en aza indirmesinde ona yardımcı olur (Onat, 2010). Yılmazlık bireylerin zorlu ve stresli yaşam olayları karşısında sergilediği dayanıklı duruş olarak da ifade edilebilir. Öğrencilik hayatı birçok stresli olayları ve zorlukları barındıran bir yaşam dönemidir. Bu zorluklar ve sıkıntılar karşısında yılmazlık özelliği daha yüksek olan bireylerin yaşam doyumlarının nasıl etkileneceği merak edilen bir durumdur. İlgili alan yazın incelendiğinde psikolojik dayanıklılık ve psikolojik sağlamlık kavramlarının yaşam doyumunu ile ilişkisinin incelendiği çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu çalışmada ise yılmazlık değişkeninin kullanılma sebebi üniversite öğrencilerinin yaşamlarında karşılaştığı güçlükler karşısında göstereceği irade, kararlılık, azim, vazgeçmeme ve pes etmeme davranışlarının yaşam doyumları üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunu araştırmaktır. Bu davranışların yılmazlık değişkeniyle daha çok ilişkili olduğu düşünüldüğü için araştırmaya dahil edilmiştir.

Yapılan birçok çalışma incelendiğinde yaşam doyumunu üzerinde yukarıda bahsedilen değişkenlerin etkilerinin ayrı ayrı araştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise kişilik özellikleri, bilinçli farkındalık ve yılmazlığın yaşam doyumunu birlikte ne düzeyde yordadığı araştırılmıştır. Böylece bu değişkenlerin birlikte yaşam doyumunu üzerindeki etkisinin ne oranda olabileceği hakkında fikir edinilmeye çalışılmıştır. Ayrı ayrı yaşam doyumunu üzerinde belirli

bir oranda etkisi olduğu bilinen bu değişkenlerin birlikte yordama gücü bu araştırmanın temel dayanak noktası olmuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin, bilinçli farkındalık düzeylerinin ve yılmazlık düzeylerinin yaşam doyumlarını ne düzeyde yordadığını inceleyen bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Araştırma modeli olarak genel tarama modellerinden ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesinde öğrenim görmekte olan lisans ve ön lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu 351 kadın (%63) 203 erkek (%37) toplam 554 kişi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 17-46 arasında değişmektedir. Yaş ortalaması 22,85 standart sapması ise 3,60 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 80'i 1. Sınıf, 33'ü 2. Sınıf, 305 tanesi 3. Sınıf, 136 tanesi 4. Sınıfta eğitimlerine devam etmektedir. Çalışma gurubunun oluşturulmasında kolay ulaşılabilen örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup çalışma grubuna ilişkin yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, genel akademik ortalama, daha önceden ciddi bir sağlık problemi yaşayıp yaşamadığı gibi konularda bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Yaşam doyumu ölçeği (The Satisfaction With Life Scale) Diener, Emmons, Larsen ve Griffin tarafından 1985 yılında geliştirilmiştir. Yaşam Doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek 5 maddeden oluşan, tek boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25' dir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması bireylerin yaşamdan aldıkları doyumun artışına işaret ederken, ölçekten alınan düşük puan bireyin yaşamdan aldığı doyumun düşük

olduğunu göstermektedir. Diener ve arkadaşlarının geliştirdiği orijinal ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0,87, ölçüt geçerliği ise 0,82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Baysal ve Dağlı (2016) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ise, Yaşam Doyumu Ölçeği'nden elde edilen Cronbach Alpha değeri 0,84 olarak hesaplanmıştır.

Beş Faktör Kişilik Envanteri: Beş Faktör Kişilik Envanteri John, Donahue ve Kentle (1991) tarafından geliştirilmiştir. İlk olarak Büyük Beşli Ölçeği (The Big Five Inventory) adıyla geliştirilen bu ölçek 5'li likert tipinde 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçek dışa dönüklük (8 madde), nevroitiklik/duygusal dengesizlik (8 madde), uyumluluk/yumuşak başlılık (9 madde), sorumluluk/öz disiplin (9 madde) ve deneyime açıklık (10 madde) olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır (Durmuş, Ulusoy, 2011).

Bu çalışmada ise Sümer ve Sümer (2005) tarafından Türkçeye Uyarlaması yapılan Beş Faktör Kişilik Ölçeği kullanılmıştır. Her bir alt ölçekten alınan yüksek puanlar söz konusu boyuttaki kişilik özelliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Sümer (2005) yaptığı çalışmasında ölçeğin boyutlarının Cronbach Alpha değerlerini 64 ile 77 arasında bulmuştur.

Bu çalışmada ise ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin elde edilen Cronbach Alpha değerleri şu şekildedir: Dışadönüklük alt ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0,70 ; Uyumluluk alt ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0,63 ; Sorumluluk alt ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0,70 ; Nevrotiklik alt ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0,73 ; Açıklık alt ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0,73 olarak hesaplanmıştır. Beş faktör kişilik envanterinin alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha değerlerine bakıldığında tüm ölçeklerin 0,60 ile 0,90 arasında yer aldığı görülmektedir.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği: Bilinçli Farkındalık Ölçeği Brown ve Ryan (2003) tarafından günlük yaşamdaki anlık deneyimlerin farkında olma ve bunlara karşı dikkatini verebilme yönündeki eğilimi ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bilinçli Farkındalık Ölçeği 15 maddeden oluşan 6'lı likert tipli ve tek faktörlü bir ölçektir. 1=Hemen hemen her zaman, 6=hemen hemen hiçbir zaman cümlesini ifade eder. Ölçekten alınabilecek minimum puan 15 iken maksimum alınabilecek puan ise 90'dır. Puanların artması bilinçli farkındalık düzeyinin de arttığını göstermektedir (Sarçalı, Satıcı, 2017). Bilinçli Farkındalık Öl-

çeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,76 ve test-tekrar-test güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,81 olarak hesaplanmıştır.

Yılmazlık Ölçeği: Yılmazlık Ölçeği Gürgân (2006) tarafından Lise ve Üniversite düzeyindeki kişilerin yılmazlık düzeylerini incelemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek 5'li likert tipinde 50 maddeden oluşan 8 faktörlü bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 50 en yüksek puan ise 250'dir. Yüksek puanlar yüksek düzeyde bir yılmazlığı göstermektedir. İç tutarlılık için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ilk uygulamada 0,78 ikinci uygulamada 0,87 olarak bulunmuştur (Gürgân,2006). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,95 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi, Hukuk Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İletişim Fakültesi, Tıp Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksek Okulunda eğitim almakta olan çeşitli sınıf düzeylerindeki lisans ve ön lisans öğrencilerine uygulanan veri toplama araçları yoluyla elde edilmiştir. Verileri toplayabilmek için Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü'nden gerekli Uygulama İzni (EK-1) alınmıştır. Sınıflarda uygulama yapabilmek için öğretim elemanlarından gerekli izinler alınarak ölçekler sınıflardaki öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmaya ilişkin bilgiler verilerek "Bilgilendirilmiş Onay Formu" dağıtılmış ve katılmak isteyenlerin gönüllülük esasına göre imzalamaları sağlanmıştır. Uygulamaya katılan tüm öğrencilere gizliliğe yönelik gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin, bilinçli farkındalık düzeylerinin ve yılmazlık düzeylerinin yaşam doyumlarını ne düzeyde yordadığının amaçlandığı bu araştırmada kişisel bilgi formu, yaşam doyumu ölçeği, beş faktör kişilik envanteri, bilinçli farkındalık ölçeği ve yılmazlık ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 22. paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada ilk olarak çoklu regresyon analizi varsayımları sınanmıştır. Bu işlem için öncelikle tüm ölçme araçlarından elde edilen puanların normal da-

ğılıp dağılmadığı test edilmiştir. Ardından yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusallığı test edilmiştir. Bu analiz için SPSS deki saçılma diyagramı yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada incelenen değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyebilmek için Mahanolobis sonuçları da göz önüne alınarak Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır.

Ardından beş faktör kişilik özellikleri, bilinçli farkındalık ve yılmazlık değişkenlerinin yaşam doyumunun anlamlı birer yordayıcıları olup olmadığını görebilmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin ayrı ayrı yordama güçlerini belirleyebilmek için ise Aşamalı (adımsal) Regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmada yapılan analizler için anlamlılık değeri .01 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Örnekleme oluşturan 554 üniversite öğrencisi için yordanan değişken olan yaşam doyumunu ile yordayıcı değişkenler olan (beş faktör kişilik özellikleri, bilinçli farkındalık ve yılmazlık) arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Yaşam Doyumu, Dışadönüklük, Uyumluluk, Sorumluluk, Nevrotiklik, Açıklık, Bilinçli Farkındalık Yılmazlık Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Yaşam Doyumu	-							
2.Dışadönüklük	,28**	-						
3.Uyumluluk	,14**	,33**	-					
4. Sorumluluk	,25**	,34**	,38**	-				
5. Nevrotiklik	-,29**	-,33**	-,22**	-,28**	-			
6. Açıklık	,17**	,45**	,36**	,38**	-,13**	-		
7. Bilinçli Farkındalık	,34**	,20**	,27**	,31**	-,27**	,26**	-	
8. Yılmazlık	,43**	,53**	,39**	,48**	-,37**	,52**	,45**	-
Aritmetik Ortalama	13,68	27,03	34,90	31,49	25,34	37,52	57,75	184,77
Ss	4,32	5,41	5,18	5,77	6,06	5,99	12,03	32,40

Tablo 1’e bakıldığında üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu ile dışadönüklük kişilik özelliği ($r = .28$, $p < .001$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; Yaşam doyumunu ile uyumluluk kişilik özelliği ($r = .14$, $p < .001$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; Yaşam doyumunu ile sorumluluk kişilik özelliği ($r = .25$, $p < .001$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; Yaşam doyumunu ile nevroitiklik kişilik özelliği ($r = -.29$, $p < .001$) arasında negatif yönlü anlamlı bir

ilişki; Yaşam doyumunu ile açıklık kişilik özelliği ($r = .17$, $p < .001$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; Yaşam doyumunu ile bilinçli farkındalık ($r = .34$, $p < .001$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; Yaşam doyumunu ile yılmazlık ($r = .43$, $p < .001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgulara göre üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özelliklerindeki dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve açıklık kişilik özellikleri arttıkça yaşam doyumları da artmaktadır. Ancak beş faktör kişilik özelliklerinden nevroitiklik düzeyi arttıkça yaşam doyumları azalmaktadır. Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça yaşam doyumları da artmaktadır. Aynı şekilde yılmazlığın artmasının da yaşam doyumunu arttıran faktörlerden birisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Yaşam Doyumunun Yordayıcıları Olarak Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Bilinçli Farkındalık ve Yılmazlığa İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH _B	β	t	p
Sabit	5,397	1,870	-	2,887	,004
Dışadönüklük	,077	,037	,096	2,050	,041
Uyumluluk	-,059	,036	-,071	-1,653	,099
Sorumluluk	,035	,034	,046	1,029	,304
Nevrotiklik	-,076	,030	-,107	-2,541	,011
Açıklık	-,063	,034	-,087	-1,854	,064
Bilinçli Farkındalık	,064	,015	,178	4,160	,000
Yılmazlık	0,42	0,07	,315	5,837	,000

$R^2 = .244$; $F_{7-552} = 25,072$, $p < .001$

Tablo 2'ye bakıldığında örneklemin tamamının beş faktör kişilik özelliklerinin (dışadönüklük, nevroitiklik, bilinçli farkındalık ve yılmazlık değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F_{7-552} = 25,072$, $p < .001$). Elde edilen bu sonuca göre tüm bağımsız değişkenler birlikte yaşam doyumunu %24,4 oranında açıklamaktadırlar. Ancak beş faktör kişilik özelliklerinden uyumluluk, sorumluluk ve açıklık kişilik özelliklerinin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Tablo 3. Yaşam Doyumunun Yordayıcıları Olarak Yılmazlık, Bilinçli Farkındalık ve Nevrotikliğe İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	R	R ²	F	p
1	Sabit	2,946	,958	-	3,074	,002				
	Yılmazlık	,058	,005	,436	11,370	,000	,436	,190	129,272	,000
2	Sabit	1,205	1,027	-	1,174	,241				
	Yılmazlık	,047	0,06	,353	8,329	,000	,465	,216	75,956	,000
	Bilinçli Farkındalık	,066	,015	,182	4,305	,000				
3	Sabit	4,880	1,548	-	3,152	,002				
	Yılmazlık	,042	,006	,312	7,102	,000	,480	,226	54,770	,000
	Bilinçli Farkındalık	,059	,015	,165	3,895	,000				
	Nevrotiklik	-,091	,029	-,128	-3,152	,002				

Aşamalı regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında standardize edilmiş regresyon katsayıları(β) sırasıyla şu şekildedir: Yılmazlık (β = ,312) , Bilinçli farkındalık (β = ,165) ve Nevrotiklik (β = -,128) değişkenleri üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yordamaktadır. ($F_{3-553} = 54,770$, $p < .001$). Bu sonuca göre araştırmadaki bağımsız değişkenlerin yordama güçleri sırasıyla şu şekildedir: Yılmazlık değişkeni üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu puanlarını yordayan en güçlü değişkendir ve tek başına toplam varyansın %19'unu açıklamaktadır.

Yılmazlık ve Bilinçli Farkındalık değişkenleri ise birlikte toplam varyansın %21,6'sını açıklamaktadır. Yılmazlık, Bilinçli Farkındalık ve Nevrotiklik değişkenleri birlikte yaşam doyumu puanlarının %22,6'sını yordamaktadır ($R = .480$, $R^2 = .226$).

Tartışma ve Sonuç

Yaşam Doyumunu Yordayan Değişkenler

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre nevroitiklik kişilik özelliği, bilinçli farkındalık ve yılmazlık değişkenlerinin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgularla birlikte üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri, bilinçli farkındalık ve yılmazlık değişkenlerinin birlikte yaşam doyumu puanlarını %24,4 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gürğan (2014) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada yılmazlık değişkeni ile iyilik hali arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Alibekiroğlu ve ark. (2018) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmasında, Şahin (2014) öğretmenler üzerinde

yaptığı çalışmasında; Uz Baş ve Yurdabakan (2017) ise ortaokul öğrencileri üzerine yaptığı çalışmasında, psikolojik sağlık ve yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğunu ve psikolojik sağlamlığın yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığını tespit etmişlerdir. Özdaş (2017) yetişkinler üzerinde yaptığı çalışmada yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda yaşam doyumu ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu ve psikolojik dayanıklılığın yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Batan ve Ayten (2015) de yaptıkları çalışmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Tümlü ve Receptoğlu (2013) Üniversitedeki akademik personel üzerinde yaptıkları çalışmalarında alan yazın ile benzer şekilde yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve psikolojik dayanıklılığın yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığını tespit etmişlerdir. Alan yazında bu çalışmalar ile tutarlılık gösteren birçok çalışma yer almaktadır (Moran ve Hughes, 2012; Limonero ve ark. ,2012; Çelik, Sanberk ve Deveci, 2017; Orhan, 2018). Alanyazın incelendiğinde hem psikolojik sağlık hem psikolojik dayanıklılık kavramının yılmazlık ile ortak yönleri olduğu görülmektedir. Bu üç kavramda da bireyin yaşamında ciddi engeller, zorlanmalar, stresli ve kaygılı yaşam olayları, travmalar kısacası bireyin yaşamını doğrudan etkileyen olaylar bulunmaktadır. Bireyin bu zorlayıcı yaşam durumlarıyla baş edebilme becerisi ise bu üç kavramla ilişkilendirilmiştir. Psikolojik dayanıklılık ve psikolojik sağlık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmalarda bu değişkenlerin yaşam doyumunu artırıcı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alan yazın ile birlikte değerlendirildiğinde elde edilen bu sonuçların literatürle örtüştüğü görülmektedir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını en iyi yordayan değişkenin yılmazlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmazlık azimli olmayı, vazgeçmemeyi, güçlü bir iradeye sahip olmayı, kararlı olmayı ve zorluklar karşısında pes etmemeyi içeren bir kavramdır. Üniversite öğrencilerinin yaşamlarında bu özelliklere sahip olması çevrelerindeki birçok olumsuz durumu en az zararlı atlatmalarına ve daha güçlü bir şekilde gelişim göstermelerine yardım etmektedir. Yaşamlarında pes etmeyen bir diğer ifadeyle yılmayan kimselerin olumsuz yaşam olayla-

rından daha da güçlü bir şekilde çıktığı düşünüldüğünde yaşam doyumunun daha yüksek olmasında yılmazlık özelliğinin önemli bir katkısının olduğu görülmüştür.

Özetle bu araştırmada üniversite döneminde zorlayıcı ve stres yaratan durumlarla karşılaşan bireylerin yılmazlık düzeylerinin yüksek olmasının yaşam doyumlarını arttıran bir faktör olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmada ulaşılan yılmazlık değişkeninin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu desteklenmektedir. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin artması yaşamlarından daha fazla doyum almalarına yardımcı olmaktadır.

Dönmez (2018) 12-55 yaş arasındaki bireyler için yaptığı çalışmasında, Deniz, Erus ve Büyükcebeci (2017) ise üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmalarında bilinçli farkındalık ve yaşam doyumunu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğunu ve bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucunu elde etmişlerdir.

Zümbül (2019) öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmasında bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşun anlamlı bir yordayıcı olduğu ve bu çalışmadaki de en güçlü yordayıcı konumunda olduğu nitelendirilmiştir.

(Yıkılmaz ve Güdül, 2015; Tuncer, 2017; Şahin, 2019) üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmalarında yaşam doyumunu ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğunu bununla birlikte bilinçli farkındalık değişkeninin yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı bulgusunu elde etmişlerdir.

Dolayısıyla bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan insanların yaşam doyumlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum bireylerin hayatlarına yönelik algısını da olumlu yönde etkilemektedir (Tümkaya ve ark., 2008). Alan yazında yabancı çalışmalar da incelendiğinde bilinçli farkındalık ve yaşam doyumunu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Brown ve Ryan, 2003; Brow ve Kasser, 2005; Bown ve ark., 2007; Howell ve ark., 2008; Schutte ve Malouff, 2011; Wang ve Kong, 2014; Griebel, 2015).

Bireylerin yaşanılan anda olması, duygu ve düşüncelerinin farkına varabilmesi ve bunları ifade edebilecek uygun yollar bulabilmesi yaşam kalitesini

arttıran faktörlerden birisidir. Farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin yaşamdan daha fazla haz aldıkları, daha mutlu olduklarını söylemek mümkün görünmektedir. Şimdi ve burada odaklı yaşayan ve hayatı olduğu gibi kabul eden bireyler kendi iç dünyasında bir çelişki yaşamamaktadır. Var olan durumları kabul ederek bunun farkında olan bireyler yaşamlarından daha fazla doyum elde etmektedirler. Üniversite öğrencileri üzerine yapılan bu çalışmada bireylerin farkındalık düzeyinin artmasının yaşam doyumlarını da artırdığı sonucu bu düşünceyi desteklemektedir.

Literatürdeki bu konuyla ilgili çalışılmış araştırmalar incelendiğinde bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin artması yaşam doyumunu da arttıran faktörlerden birisi olarak belirlenmiştir. Yıkılmaz ve Güdül'e göre (2015) Son zamanlarda bilinçli farkındalığın arttırılmasına yönelik yapılan müdahalelerin bireylerin yaşam doyumlarını da arttırması bunun bir göstergesidir.

Eryılmaz ve Öğülmüş (2010) yaptıkları çalışmada ergenler üzerine Doğan (2013) ise yetişkinler üzerine yaptığı çalışmasında beş faktör kişilik özellikleri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre nevroitiklik ile öznel iyi oluş arasında negatif, diğer kişilik özellikleri ile pozitif bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte nevroitiklik kişilik özelliğinin öznel iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordadığı bulgusu elde edilmiştir.

Reisoğlu (2014) ve Reisoğlu ve Yazıcı (2017) tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırmalarda kişiliğin nevroitiklik (duygusal dengesizlik) ve dışadönüklük boyutlarının öznel iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öznel iyi oluş üzerinde nevroitikliğin negatif, dışadönüklüğün ise pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların sonuçları literatürdeki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Albuquerque ve ark., 2012; Furnham ve Pertrides, 2003; Morrison, 1997; Penley ve Tomaka, 2002;)

Nevrotik bireyler yaşamlarında duygusal anlamda çokça tutarsızlık yaşayan, kaygılı, depresif, olumsuz bir benlik algısına sahip kişilerdir. Bu durum olumsuz birçok duyguyu hayatlarında çokça yaşamalarına neden olmaktadır. Bireyin yaşamında duygusal anlamda fazlaca tutarsızlık yaşaması öznel iyi oluşunu da olumsuz yönde etkilemektedir. Kendini iyi hisseden bireyler yaşamlarından daha fazla doyum sağlamaktadır. Yukarıdaki araştırmalar da

dikkate alındığında kişiliğin nevroitiklik alt boyutunun yaşam doyumunu olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmazdır. Nitekim nevroitiklik ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar da bu sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Weber ve Huebner (2015) yaşam doyumunu ile ilgili yaptığı çalışmasında yaşam doyumunu ile nevroitiklik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuş, beş faktör kişilik özelliklerinin diğerleriyle (Dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, deneyime açıklık) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar bu araştırmanın bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Bunun yanında bu çalışmada nevroitikliğin yaşam doyumununun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu da elde edilmiştir. Ercan (2019) ergenler üzerine yaptığı çalışmasında anne-baba tutumları, kişilik özellikleri ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonucunda beş faktör kişilik özelliklerinden nevroitiklik ile yaşam doyumunu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılırken dışadönüklük, uyumluluk ve sorumluluk ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde bu sonuçların hem bu çalışmanın hem de bu konuda yapılmış önceki çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Nevrotiklik kişilik özelliği baskın olan bireyler yaşamlarında hüznün, elem, öfke, pişmanlık, kaygı ve stres gibi duyguları yaşamaya daha eğilimlidirler. Heady ve Wearing'e göre (1989) bu duyguları daha sık yaşayan bireylerin olumsuz yaşam olaylarıyla daha fazla karşılaşması muhtemeldir. Bu duygu ve düşünceler, kişinin problemleri davranışlar sergilemesine ve duygusal anlamda tutarsızlıkları daha sık yaşamasına neden olur. Bu durum bireyin yaşam doyumunun azalmasına sebep olmaktadır.

Üniversite öğrencileri üzerine yapılmış bu çalışmada yaşamlarında olumsuz duygulanma eğilimine sahip, evham yapan, kaygılı ve duygularında tutarsızlık yaşayan bireylerin yaşamlarından tat alamadığı, bir diğer ifadeyle yaşam doyumlarının düşük olduğu görülmüştür. Üniversite hayatı sosyal ilişkilerin sıkça olduğu, sınav dönemlerinin fazla olduğu bununla birlikte üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının kendi memleketinin dışında farklı bir kültürde yaşadığı bir dönemdir. Olumsuz duygulanımın, duygusal dengesizliğin, kaygı, stres, öfke ve pişmanlık gibi duyguları daha sık yaşayan üniversite öğrencilerinin yaşamlarının olumsuz etkilendiği ve yaşam doyumlarının da bu nedenle daha düşük olabileceği görülmüştür.

Yaşam Doyumunu Yordamayan Değişkenler

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının incelendiği bu araştırmada beş faktör kişilik kuramındaki kişilik özelliklerinin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı araştırılmış ve nevrotiklik kişilik özelliği dışındaki kişilik özelliklerinin yaşam doyumunun anlamlı birer yordayıcısı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç alanyazında ki birçok çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Şimşek ve Aktaş (2016) örgütsel sessizlik, kişilik ve yaşam doyumunu ilişkisi üzerine yaptıkları çalışmada nevrotiklik dışındaki diğer kişilik özelliklerinin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Doğan (2013) kişilik özellikleriyle öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri incelemiş, beş faktör kişilik kuramındaki deneyime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk kişilik özelliklerinin yaşam doyumunu istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığını tespit etmiştir. Diener ve Lucas (1999) yaptıkları araştırmada dışadönüklük ve nevrotiklik dışındaki diğer kişilik özelliklerinin yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordamadığı neticesine ulaşmışlardır. Schimmack, Radhakrishnan, Oishi, Dzokoto ve Ahadi (2002) yaptıkları çalışmada benzer bir sonucu elde etmiş dışadönüklük ve nevrotiklik haricindeki kişilik özelliklerinin yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde açıklamadığını tespit etmişlerdir. Heidemeier ve Göriz (2016) çalışmalarında yaşam doyumunun anlamlı yordayıcıları olarak nevrotiklik ve dışadönüklük kişilik özelliğini belirlerken kişiliğin diğer boyutlarının yaşam doyumunu yordamadığını sonucuna ulaşmışlardır. Eryılmaz ve Ercan (2011) ile İlhan ve Bacanlı (2007) da alanyazında ki birçok çalışma ile benzer şekilde nevrotiklik ve dışadönüklük dışındaki kişilik özelliklerinin öznel iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordamadığını tespit etmişlerdir.

Alanyazında ki yaşam doyumunu veya öznel iyi oluş ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalarda nevrotiklik (duygusal dengesizlik) ve dışadönüklük değişkenlerinin üzerinde daha çok durulduğu ve yaşam doyumunun bu kavramlarla daha çok ilişkilendirildiği görülmektedir (Eryılmaz ve Ercan, 2011).

Alanyazında ki birçok çalışmada dışadönüklük ve nevrotiklik kişilik özelliklerinin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ancak diğer kişilik özelliklerinin (deneyime açıklık, uyumluluk, sorumluluk) ise ya etkisinin az olduğu ya da yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordamadığı so-

nucu elde edilmiştir. Bu çalışmada da ilgili alanyazın ile paralel olarak dışadönüklük değişkeni tek başına analize dahil edildiğinde yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Ancak değişkenlerin yordama güçlerini belirleyebilmek için yapılan aşamalı (adımsal) regresyon analizinde dışadönüklük değişkeni yaşam doyumunu yordayan diğer değişkenler (yılmazlık, bilinçli farkındalık, nevrotiklik) ile birlikte analize dahil edildiğinde perdelenmekte ve yordayıcılığı ortadan kalkmaktadır. Yılmazlık, bilinçli farkındalık ve nevrotiklik değişkenlerinin yaşam doyumunu güçlü bir şekilde yordaması dışadönüklük değişkenini geri plana düşürmektedir.

Dışadönüklüğün yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olmamasında çalışma grubunun özellikleri de etkili olmuş olabilir. Beş faktör kişilik envanterinden elde edilen sonuçlara göre dışadönüklük puanlarının aritmetik ortalamasının diğer kişilik özelliklerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun dışadönüklük kişilik özelliğinin düşük olması yaşam doyumunu yordamasına engel olmuş olabilir. Özetle diğer değişkenlerin yordama güçlerinin yüksek olması, araştırmanın çalışma grubunun dışadönüklük kişilik özelliğinin düşük olması dışadönüklüğün yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde açıklamasını engelleyen sebepler olabilir.

Benzer şekilde deneyime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk kişilik özelliklerinin diğer değişkenler ile birlikte yaşam doyumunu üzerindeki etkisi incelendiğinde bu kişilik özelliklerinin çalışmadaki diğer değişkenlere göre etkisinin oldukça az olması yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordamalarını engelliyor olabilir.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ✓ Üniversitede eğitim almakta olan öğrenciler yaşamlarının bu döneminde gerek maddi konularda gerekse sosyal ve akademik konularda çeşitli zorlayıcı durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Yaşamlarındaki bu zorlayıcı ve stresli durumlar bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumunu önemli ölçüde etkilemektedir. Araştırma sonuçları dikkate alındığında zorlayıcı yaşam durumları karşısında yılmazlık becerileri yüksek olan bireylerin yaşam doyumlarının da daha yüksek olacağı görülmüştür. Bu nedenle üniversite öğrencilerinde yılmazlığı geliştirici çalışmalar yapılması oldukça önemlidir. Bu amaç doğrultusunda Üniversitelerdeki Psikolojik Danışma

ve Rehberlik Merkezlerinin yılmazlığı geliştirmek için grupta psikolojik danışma uygulamaları yapılabilir.

- ✓ Araştırmada elde edilen sonuçlara göre farkındalık (mindfulness) düzeyi daha fazla olanların yaşamlarından daha çok doyum sağladıkları görülmüştür. Yaşamından doyum almayan başka bir ifadeyle düşük doyuma sahip öğrencilerin ne sosyal anlamda ne de akademik anlamda başarılı olması beklenemez. Yaşamının farkında olan geçmişin pişmanlıklarından geleceğin kaygısından uzak olan bireyler ise yaşamlarından daha çok doyum almaktadırlar. Hayatın bu döneminde çeşitli yaşam görevlerini yerine getirmeye çalışan bireyin yaşam doyumunu arttırmak için farkındalığı artırıcı uygulamaların üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri tarafından yapılması oldukça yerinde olacaktır. Bu kapsamda Gestalt Kuramı'nın farkındalığı artırıcı teknikleriyle birlikte grup rehberliği veya grupta psikolojik danışma çalışmaları da yapılabilir.
- ✓ Araştırma sonucunda Beş Faktör kişilik özelliklerinden birisi olan Nevrotiklik(duygusal dengesizlik) kişilik özelliği yüksek olan bireylerin ise yaşam doyumlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal anlamda tutarsızlık yaşayan bireylerin gerek akademik gerek sosyal anlamda daha da zor yaşantıları olduğu bunun da yaşam doyumunu üzerinde olumsuz etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle duygusal tutarsızlık yaşayan ve bu konuda psikolojik desteğe ihtiyacı olan bireylere üniversite PDR birimleri tarafından psikolojik danışma hizmeti sağlanması, öz güven eğitimleri verilmesi, duygularla çalışılması oldukça yerinde olacaktır.
- ✓ Beş Faktör kişilik özelliklerinden birisi olan dışadönüklük kişilik özelliği daha baskın olan bireylerin yaşamlarından daha çok doyum aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler ışığında sosyal anlamda kaygı yaşayan, daha içine kapanık ve sorumluluk üstlenmekten kaçınan öğrencilerin tespit edilerek gönüllülük ilkesi doğrultusunda üniversite PDR birimlerinin atılacak çalışmaları yapması bu açıdan oldukça önemlidir. Bu kapsamda atılacak içi grupta psikolojik danışma veya psikoeğitsel gruplar yapılabilir.

Yapılacak Olan Çalışmalar İçin Öneriler

- ✓ Bu araştırma Gaziantep Üniversitesinde eğitim görmekte olan 554 lisans öğrencisiyle sınırlıdır. Bu nedenle daha farklı örneklem gruplarıyla benzer

çalışmalar yapılması yaşam doyumunu açıklayan değişkenlerin etkilerinin anlaşılabilmesi bakımından oldukça faydalı olacaktır.

- ✓ Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının yordayıcıları olarak beş faktör kişilik özellikleri(Dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, nevrotiklik, açıklık), Bilinçli farkındalık ve yılmazlık değişkenleri ele alınmıştır. Sınırlı sayıdaki bu değişken grubundan farklı olarak yaşam doyumunu üzerinde etkisi olduğu düşünülen diğer değişkenler(psikolojik dayanıklılık, mükemmeliyetçilik, dini inanç, yalnızlık, tükenmişlik, özsaygı, iyimserlik, stresle başa çıkma, benlik saygısı, internet bağımlılığı, sosyal medya kullanımı vb.) gelecek çalışmalarda araştırmacılar tarafından kullanılabilir.
- ✓ Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının daha detaylı incelenebilmesi için daha farklı ve kapsamlı modeller kullanılabilir. Bu çalışmada yordayıcı değişkenlerin birbirleriyle de ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan ötürü alan yazın da dikkate alınarak gelecek çalışmalarda yapısal eşitlik modeli kullanılması yaşam doyumunun daha detaylı bir şekilde incelenmesine olanak sağlayabilir.
- ✓ Bu çalışmada beş faktör kişilik özelliklerinin ölçülebilmesi için “Beş Faktör Kişilik Envanteri” kullanılmıştır. Bacanlı ve ark. (2009) tarafından geliştirilen “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” beş faktör kişilik kuramına dayalı olarak geliştirilen 40 maddelik bir ölçektir. Gelecek çalışmalarda kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla bu ölçeğin kullanılarak yaşam doyumunun incelenmesi ve beş faktör kişilik envanteriyle çalışılan araştırmalarla karşılaştırılarak tutarlı sonuçların çıkıp çıkmadığının araştırılması da öneri olarak sunulabilir.

Bu çalışmada yılmazlık ve bilinçli farkındalık değişkenlerinin yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre gelecek çalışmalar için deneysel bir araştırma planlanabilir. Ön Test-Son Test Kontrol gruplu bir deneysel çalışmada yaşam doyumunu, yılmazlık ve bilinçli farkındalık düzeyleri ölçülerek yılmazlık ve farkındalığı geliştirici çalışmalar için grupla psikolojik danışma programı uygulanabilir. Sonrasında tekrar yaşam doyumları ölçülerek ön test ile son test arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı kontrol edilebilir. Böylece hem grup oturumlarının etkililiği hem de yılmazlık ve bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu üzerindeki etkisi gözlenebilir. Kontrol grubu ise bize zamanın etkisinden bağımsız olarak yaşam doyumunun artıp artmadığını gösterecektir.

EXTENDED ABSTRACT

**Life Satisfaction Of University Students:
The Five Factor Personality Traits, Mindfulness And
The Role Of Resilience**

*

Aytekin Nam, Sinem Evin Akbay
Mersin Üniversitesi-Aktoprak İlkokulu

One of the important issues that has been discussed for many years is how a good life should be. In this process, various thoughts have been put forward, such as that a good life is about being virtuous, that the individual should fulfill his / her duties and responsibilities correctly, or that it should be full of joy (Diener and Suh, 2000). One of the most important life goals for people is to lead a happy life. The questions of how to maintain a happy life, how can people be happy, what factors are affected by happiness, what does happiness mean have never gone out of date (Çivitçi, 2012).

While the word "satisfaction" in the concept of Life Satisfaction is explained as meeting the expectations, desires and needs of the individuals, the term "Life Satisfaction" is the result that the individual reaches after making a general evaluation by comparing his expectations with what he has (Şahin, 2008). The closer the current life of the individual to the ideal life, the higher the satisfaction he receives from his life. If we formulate this situation, we can say life satisfaction = dreams-lives. Here, life satisfaction decreases as the difference increases, life satisfaction increases as the difference decreases. The difference being close to zero indicates high life satisfaction. In summary, life satisfaction is the result of a person's subjective evaluation of his own life.

Personality is the innate nature of individuals and the unique temperament that distinguishes them from other people and the totality of their characteristics that appear in different situations (İbrahimoğlu, Ünalı, Samancıoğlu, and Connectedbel, 2013). The Five Factor Personality Model was first developed in 1985 by Paul Costa and Robert Mcrae (Merdan,

2013) and later continued by various researchers with different personality traits from different nations. As a result of these researches, it was found that personality has five dimensions. Because of these five factors emerging in almost all of the studies, this theory has been called the "five factor personality theory" or in other words, the "big five". In short, these factors; extroversion is defined as openness to experience, self-discipline (Responsibility), adaptability and neuroticism (Burger, 2006).

Conscious awareness is a concept that expresses being in the moment, being free from past experiences and concerns of the future. Increasing the level of awareness of individuals is a factor that enables them to cope with pain effectively, to provide more satisfaction from their social relationships, and to increase mental health (Brown, Ryan, and Creswell, 2007).

The ability of an individual to overcome today's stressful and challenging living conditions is again dependent on the person's mental and social abilities and adaptation skills. The challenging situations faced by the person in his life, stressful events, and the positive characteristics he possesses despite all the negative conditions help the individual to minimize the negative effects of the environment (Onat, 2010). Resilience can also be expressed as the resilient stance individuals exhibit in the face of difficult and stressful life events. Student life is a period of life that includes many stressful events and difficulties. It is a curious situation how the life satisfaction of individuals with higher resilience will be affected by these difficulties and troubles

The aim of this study is to examine to what extent the personality traits, conscious awareness and resilience levels of university students in the five-factor personality theory predict their life satisfaction. The working group of the research consists of 351 female and 203 male undergraduate students in total, who are studying in various faculties and colleges of Gaziantep University in the 2018-2019 academic year. Relational scanning model, one of the general scanning models, was used as the research model. In the study, a total of 5 scales were used, including the Personal Information Form prepared by the researcher, as well as the Life Satisfaction Scale, the Five Factor Personality Scale, the Conscious Awareness Scale and the Resilience Scale. The data obtained as a result of the research were analyzed using the SPSS package program. Pearson correlation coefficient to examine the relationship between Life Satisfaction and Five-

Factor Personality Trait, Conscious Awareness and Resilience levels; Multiple regression analysis was used to examine the role of five factor personality trait, conscious awareness and resilience levels in predicting students' life satisfaction. In order to determine the predictive power of these variables, stepwise regression analysis was used.

According to the results obtained from the study, it was concluded that neuroticism personality trait, conscious awareness and resilience variables were significant predictors of life satisfaction. With these findings, it was concluded that the variables of five-factor personality traits, conscious awareness and resilience together explained the life satisfaction scores of university students with a rate of 24.4%. According to the stepwise regression analysis result, the predictive powers of the independent variables in the study are as follows: Resilience variable is the strongest variable that predicts the life satisfaction scores of university students and alone explains 19% of the total variance. Resilience and Conscious Awareness variables together explain 21.6% of the total variance. Resilience, Conscious Awareness and Neuroticism variables together predict 22.6% of life satisfaction scores. These results are discussed and some suggestions for future studies are presented.

In this study, five factor personality traits (extroversion, adaptability, responsibility, neuroticism, openness), conscious awareness and resilience variables were considered as predictors of life satisfaction of university students. Unlike this limited number of variables, other variables that are thought to have an effect on life satisfaction (psychological resilience, perfectionism, religious belief, loneliness, burnout, self-esteem, optimism, coping with stress, self-esteem, internet addiction, social media use, etc.) will come. It can be used by researchers in studies.

Kaynakça / References

- Albuquerque, I., Lima, M.P., Matos, M. ve Figueiredo, C. (2012). Personality and subjective well-being: What hides behind global analyses? *Social Indicators Research*, 105, 447-460
- Alibekiroğlu, P., Akbaş, T., Bulut Ateş, F. ve Kırdök, O. (2018). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide öz anlayışın aracı etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27 (2), 1-17

- Bacanlı, H., İlhan T. ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Batan, S.N. ve Ayten, A. (2016) Dinî başa çıkma, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 15, 67-92.
- Baysal, N. ve Dağlı, A. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 59,. 1250-1262.
- Brown, K. W. ve Kasser, T. (2005) Are psychological and ecological well-being compatible? The role of values, mindfulness, and lifestyle. *Social Indicators Research*. 74, 349-368
- Brown, K. W., Ryan, R. M., ve Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- Brown, K.W. ve Ryan,R.M.(2003).The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Burger, Jerry M. (2006). *Kişilik: psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. Çev. İ. Deniz, Erguvan Sarioğlu, İstanbul, Kaktüs Yayınları, 251-252
- Cengiz, R., Serdar, E., Donuk, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1632-1643.
- Ciccarelli, S. K. ve White, J. N. (2016). *Psikoloji: bir keşif gezintisi*. (D. N. Şahin çev.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelik, M., Sanberk, İ. ve Deveci E. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak psikolojik dayanıklılık ve umutsuzluk. *İlköğretim Online*, 16(2), 654-662
- Çivitçi, A.(2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 321-336
- Çivitçi, N. ve Arıoğlu, A. (2012). Beş faktör kuramına dayalı kişilik özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 78-96.
- Deniz, M. E., Erus, S. M., ve Büyükcibeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekânın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17-31
- Demirel, S. ve Canat, S. (2004). Ankara'daki Beş eğitim kurumunda kendini yaralama davranışı üzerine bir çalışma. *Kriz Dergisi*, 12(3), 1-9.

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener E. ve Suh E. M. (2000). Measuring Subjective Well-Being to Compare the Quality of Life of Cultures. In E. Diener ve E. M. Suh (Eds), *Culture and Subjective Well-Being* (p. 3-12). The MIT Press
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64
- Dönmez Ş. (2018). *Çevrimiçi oyun bağımlılığının bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Durmuş, E., Ulusoy, Y. (2011). Kişilerarası bağımlılık eğiliminin beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 01-21.
- Ercan, H. (2019). Ergenlerde yaşam doyumunun demografik değişkenler, ebeveyn tutumları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 501-516.
- Erkuş, A. ve Tabak, A. (2010). Beş faktör kişilik özelliklerinin çalışanların çatışma yönetim tarzlarına etkisi: savunma sanayiinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (2) , 213-242.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Investigating of the subjective well-being based on gender, age and personality traits. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-149
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 189-203
- Furnham, A. ve Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31(8), 815-824.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürkan, U. (2014). Üniversite öğrencilerinin yılmazlık ve iyilik halinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 9(1), 18-35
- Griebel, C. (2015). *Emotional intelligence as a mediator in the relationship between mindfulness and subjective well-being*. Yayımlanmamış doktora tezi. Eastern Illinois University, Illinois
- Heady, B. ve Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well being: towards a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 731-739.
- Heidemeier, H. ve Göritz, A. S. (2016). The Instrumental role of personality traits: using mixture structural equation modeling to investigate individual differences in the relationships between the big five traits and life satisfaction. *Journal of Happiness Studies* 17(6), 2595-2612.

- Howell, A. J., Digdon, N. L., Buro, K. ve Sheptycki, A. R. (2008). Relations among mindfulness, well-being, and sleep. *Personality and Individual Differences*, 45, 773-777.
- İbrahimoglu, N., Ünalı, İ., Samancıoglu, M. ve Bağlıbel, M. (2013). The relationship between personality traits and learning styles: a cluster analysis, *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 2(3), 93-108.
- İlhan, T. ve Bacanlı, H. (2007). Mizah tarzları, kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş: Bir model denemesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 11, 35-52
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2017). *Kişilik kuramları*. 13. Baskı Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Karabulut, Ö. Ö. ve Özer, M. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatrici*, 6(2), 72-74
- Limonero, J. T., Tomás Sábado, J., Fernández Castro, J., Gómez Romero, M. J., ve Ardilla Herrero, A. (2012). Resilient coping strategies and emotion regulation: predictors of life satisfaction. *Psicol Conduct*, 20(1), 183-196.
- Merdan, E. (2013). Beş faktör kuramı ile iş değerleri ilişkisinin incelenmesi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 4(7), 140-159
- Moran C. ve Hughes L (2006) Coping with stress: Social work students and humour, *Social Work Education*. 25(5), 501-517.
- Morrison, K. A. (1997). Personality correlates of the five-factor model for a sample of business owners/managers: associations with scores on self-monitoring, type a behavior, locus of control, and subjective well-being. *Psychological Reports*, 80, 255-272
- Morsünbül, Ü. (2014). Hızlı büyük beşli kişilik testi Türkçe versiyonu geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Düşünen Adam: *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27, 316-322.
- Onat, G. (2010). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkilerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Obuz, B. (2019). *Bel ağrısı olan hastalarda beş faktör kişilik özelliklerinin bedensel duyumları abartma ve somatizasyon ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Orhan, S. (2018). *Üniversite öğrencilerinin dizi karakterleri ile kurdukları parasosyal ilişkideki iki etken: psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Özdaş, İ. (2017). *Yetişkinlerde ait olma ihtiyacı, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.

- Özgür, G. Gümüş, A. ve Durdu, B. (2010). Evde ve yurtda kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 25-32
- Penley, J. A. ve Tomaka, J. (2002). Associations among the big-five, emotional responses, and coping with acute stress. *Personality and Individual Differences*, 32, 1215-1228.
- Reisoğlu, S. (2014). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordamada beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zekânın rolü*. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Reisoğlu, S., ve Yazıcı, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordamada beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zekânın rolü. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 888-912.
- Sarıçalı, M. ve Satıcı, S. A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılganlık ilişkisinde utangaçlığın aracı rolü. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 655-670
- Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V. ve Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: Integrating process models of life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1313-1329.
- Schutte, N. S. ve Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1116-1119.
- Somer, O., Korkmaz, M., ve Tatar, A. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin geliştirilmesi: I. ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 21-33.
- Sümer, N., Sümer, H.C. (2005). *Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği*. Yayımlanmamış çalışma
- Şahin, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 151-176.
- Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyum düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Şimşek, D. ve Aktaş, Y. (2016). Örgütsel sessizlik ile kişilik ve yaşam doyumu etkileşimi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 121-136.
- Tuncer, N. (2017). *Bir grup üniversite öğrencisinde belirlenen sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M. E., Çelik, M., ve Aybek, B. (2008). Duygusal zeka mizah tarzı ve yaşam doyumu: Üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 1-18.

- Tümlü, G. Ü., Recepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3),205-213
- Uzunoglu, S. (2006). *Kişiliğin deşifresi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Uz Baş, D ve Yurdabakan, D. (2017). Psikolojik sağlamlık ve okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (41) , 202-214
- Wang, Y. ve Kong, F. (2014). The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction and mental distress. *Social Indicators Research*, 116(3), 843-852
- Weber, M. ve Huebner, E.S. (2015). Early adolescents' personality and life satisfaction: A closer look at global vs. domain-specific satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 83, 31-36.
- Yıkılmaz, M. ve Güdül, M. D. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu, yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 297-315.
- Zümbül, S. (2019). Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rolleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20 (1) , 20-36
- Tavşanlı, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Trompenaars, F. ve Voerman, E. (2009). *Servant-leadership across cultures: Harnessing the strengths of the world's most powerful management philosophy*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Vinod, S. ve Sudhakar, B. (2011). Servant leadership: A unique art of leadership, *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(11), 456-467.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi I Temel Kavramlar, Uygulamalar, Programlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Nam, A. ve Akbay, S.E. (2020). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu: Beş Faktör kişilik özellikleri, bilinçli farkındalık ve yılmazlığın rolü. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4210-4237. DOI: 10.26466/opus.719138

Okul Müdürlerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması

DOI: 10.26466/opus.739482

*

Müzeyyen Petek Dinçman *

* Dr., Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Ankara/Türkiye

E-Posta: mpdicman@gmail.com

ORCID: [0000-0002-3436-6583](https://orcid.org/0000-0002-3436-6583)

Öz

Bu meta-analiz araştırmasının temel amacı Türkiye’de okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerini öğretmenlerin cinsiyetlerine göre inceleyen araştırmaların sonuçlarını meta-analiz yöntemiyle bir araya getirerek detaylı sonuçlar ortaya çıkarmaktır. Ayrıca araştırmada moderatör analiz tekniğiyle cinsiyetin öğretmenlerin okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları üzerindeki etkisi, çalışmaların yıllarına göre (2012-2017 ve 2018-2019) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırmaların etki büyüklükleri için Cohen d olarak da bilinen Standardize Ortalamalar Farkı (SOF) yöntemi kullanılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda konu ile ilgili 11 çalışmanın meta-analize alınması uygun görülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2406 kadın ve 2046 erkek olmak üzere toplam 4452 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada sabit etkiler modelinde birleştirme işlemi sonucu kadın öğretmenler lehine .006’lık pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir etki büyüklüğü tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra moderatör olarak çalışmaların yayın yılı analize alınmıştır. Yayın yılı analizinde de cinsiyetin ortalama etki büyüklüğünün değişmediği saptanmıştır. Araştırmaya göre öğretmen algıları bağlamında okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerinin cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürleri, Yenilik yönetimi yeterliği, Meta-analiz, Cinsiyet

Innovation Management of School Principals Qualifying Examination by Gender: A Meta-Analysis Study

*

Abstract

The main aim of this meta analysis to prevail detailed consequences of competencies of school principles for innovation management based on gender differences. In the research, the effect of gender on teachers 'perceptions of school principals' innovation management competencies was examined with the moderator analysis technique, whether the studies showed a significant difference according to their years (2012-2017 and 2018-2019). Standardized Means Difference (SMD) method, also known as Cohen d, was used for the effect sizes of the studies. As a result of the literature review, it was deemed appropriate to include 11 studies on the subject in meta-analysis. The sample of the research consists of 4452 teachers, 2406 women and 2046 men. A positive and statistically insignificant effect size of .006 was determined in favor of female teachers as a result of combining in the fixed effects model. The publication year of the studies was analyzed as a moderator. In the publication year analysis, it was found that the average effect size of the gender did not change. It was concluded that the innovation management competencies of school principals in terms of teacher perceptions didn't show a statistically significant difference in terms of gender variable.

Keywords: *School principals, Innovation management competence, Meta-analysis, Gender*

Giriş

Küresel çapta yaşanan gelişmeler ve değişimler toplumsal yaşamı olduğu kadar farklı sektörlerin örgütsel yaşamlarını da derinden etkilemiştir. Müşteri beklentilerinin ve hizmet anlayışlarının hızla değişmesiyle birlikte örgütlerin varlık sebepleri sorgulanmaya başlanmıştır. Özellikle rekabetçi alanlarda faaliyet gösteren örgütlerde sözü edilen faktörlerin etkileri daha fazla hissedilmiştir (Bülbül, 2013; Demirci, 2013). Örgütler ise varlıklarını sürdürebilmek ve rakip örgütlere karşı hayatta kalabilmek için sürekli çaba sarf etmeye çalışır. Bu nedenle tüm örgütler, amaçlarını gerçekleştirebilmek için kendilerini çevreye adepte etmeyi ve yenilikçi bir örgüt yapısına sahip olmayı arzu eder (Sönmez ve Çekmecelioglu, 2016; Özevren, 2000). Oysaki belirsizliğe ve rakabete karşı yenilikçi bir örgüt yapısının işlevsel olabilmesi ancak örgütün yenilik yönetimi süreçlerinin sağlıklı işletilebilmesiyle mümkündür. Bu nedenle her örgütün benzer gerekçelerle yenilik yönetimini benimsemek ve önemsemek durumunda olduğu söylenebilir.

Yenilik yönetimi; örgütlerin veya işletmelerin iç ve dış çevrelerde meydana gelen yeniliklere, değişimlere uyum sağlamak üzere yönetsel faaliyetleri harekete geçirmek suretiyle yeniliği kontrol altına alabilmesi ve yönetilebilmesi süreci olarak açıklanmaktadır (Drucker, 2003). Yenilik yönetiminin odağında yeniden yapılanma, değişim ve özgün fikirlerin uygulanmasına ilişkin süreçler vardır (European Commission, 2004). Yenilik süreci olarak ifade edilen bu süreçler “yenilikçilik için bir sorunun saptanması, olası fikirlerin oluşturulması, özgün fikirler arasında etkileşimlerin sağlanması, yeniliğin tüm örgüt üyelerince içselleştirilmesi ve yeniliğin somut olarak ürüne dönüştürülmesi” aşamalarını içermektedir (Durna, 2002). Yenilik sürecinin başlayabilmesi için öncelikle yeniliğe ihtiyaç duyulmalı, özgün fikirler desteklenmeli, takip edilecek aşamalar belirlenmeli ve yeniliğin örgütün süregelen parçası olana kadar uygulanması sağlanmalıdır (Top, 2011). Çünkü yenilik yönetim süreçleri farklı bir bakış açısı kazandırma, bir alana değer katma ve içinde bulunduğu örgütü besleyen özellikler olması nedeniyle oldukça önemlidir (Hadfield, 2008).

Yenilik yönetimi günümüz bilgi çağına ayak uydurabilmenin kilit noktasını oluşturmaktadır. Örgütlerin yenilik yönetimi stratejilerinin ve politikalarının olması gerekmektedir. Örgütlerden çevreden ya da dışardan alınan bil-

giyi kendi içinde yoğurup işleyebilmek için yeniliği yönetilebilme kabiliyetiyle donanımlı olmaları beklenmektedir (Öğüt, Aygen ve Demirel, 2007). Bir yönüyle örgütsel yapılarda yeniliği yönetebilmek ancak belli bir çaba ve dikkatle mümkündür (Bülbul, 2012a). O halde örgütsel yeniliğin tek bir kez gerçekleşmeyip süreklilik gösteren ve belli süreçleri de içine alan eylemler topluluğu olduğu söylenebilir (Ömür, 2014).

Örgütler için yenilik var olan problemlere çözüm üretmenin, dış çevrede ortaya çıkan fırsatları iyi değerlendirmenin ve tehditlerden korunmanın aracı olarak görülmektedir. Diğer bir anlatımla örgütte meydana gelen yenilikler, örgütün sürüdürebilir olmasına ve örgütsel faaliyetlerin devam etmesine katkı sağlar (Uzkurt, 2008). Çünkü yenilik, örgütler açısından ilerlemenin ve farklılaşmanın önemli bir değişkeni olarak görülmektedir (Kuczmarski, 1996). Benzer şekilde Naktiyok (2007) da yeniliği, örgütlerin yeni beceriler kazanmalarında ve değişimi takip etmelerinde yaşanması gereken önemli bir süreç olarak değerlendirmektedir. Ayrıca örgütlerin canlılığını sürdürmesi, farklılık oluşturması ve sürekli gelişim odaklı olması yenilik gerçekleştirilebilir kabiliyetleriyle ilgilidir (Rammel, 2003). Yeniliği bir tehlike olarak gören veya görmezden gelen örgütler ise üretkenliklerini kaybederek sürekli bir düşüş eğilimine sürüklenecektir (Adair, 2015). Dolayısıyla yeniliği kabullenen, yeniliğe karşı kendisini güncelleyebilen ve yeniliği bir fırsat olarak algılayan örgütlerin, başka örgütlere karşı hem rekabet üstünlüğü sağlama hem de daha uzun süre varlığını devam ettirme konusunda daha avantajlı hale geldikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda yeniliklerin ve yenilik yönetimi süreçlerinin sağlıklı bir şekilde işletilmesi gereken örgütlerin başında makro düzeyde eğitim örgütleri, mikro düzeyde ise okulların geldiği ifade edilebilir.

Eğitim örgütlerinde yenileşme faaliyetleri toplumsal ve bireysel tavırların değişmesi şeklinde ortaya çıkar. Ancak eğitimde yenileşme sanıldığı gibi basit bir süreç değil olmayıp oldukça karmaşık bir süreçtir. Eğitim ve eğitim örgütleri sözü edilen karmaşık süreçlerden etkilendiği gibi aynı zamanda bu karmaşık süreçlere de etki eder (Varış, 1982). Aslında eğitimde yenilik; nitelikli bir eğitim sağlamak, özgün düşünebilen bireyler yetiştirmek, okulu etkili hale getirmek ve öğrencilere günün ihtiyaçlarına cevap verebilecek beceriler kazandırmaktır. Okullar ise risk almaktan korkmayan, kendini geliştirmek isteyenlere çeşitli ortamlar ve fırsatlar sağlayan özellikleriyle yenilikçi olabilirler (Musluoğlu, 2008 akt. Göl ve Bülbul, 2012; Watt, 2002). Bu nedenle çoğu

kez okullar, yeniliği işe koşacak yapılara gereksinim duyar ve yenilik yönetimiyle ilgili becerilerin gelişmesi için çaba sarf eder. Bursalıoğlu'na (2012) göre okullar, sosyal yaşamın yenilenmesinde ve değişmesinde çok önemli görevler üstlenir. Okullar, bireyi yetiştirme sorumluluklarını yerine getirmekle sanat, ekonomi, siyaset gibi daha birçok kurumunun değişmesinde ve gelişmesinde büyük bir rol oynar. Pervaiz (1998) okulların bir örgüt olarak yeniliği ve yenilik yönetimi süreçlerini kendileri açısından bir strateji olarak görüp uygulamalarında okulun kültürel yapısına vurgu yapar ve bu süreçte öğrenci, öğretmen, veli desteğinin yanı sıra en büyük sorumluluğun okul müdürlerinde olduğunu belirtmektedir. Tam da bu noktada okul müdürlerinin, okullarda yenilik yönetiminin hayata geçirilmesinde belirleyici bir rol üstlendikleri iddia edilebilir.

Eğitim örgütlerinin ve okulların toplumun beklentilerini karşılayabilecek düzeye ulaşması okul müdürlerinin yönetim yaklaşımı ve becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Lider olarak okul müdürleri, görev yaptıkları okullarda değişimi ve yeniliği herkesten önce öngörebilmelidir (Günbayı, 2016). Yenilikçi okul müdürleri, diğer müdürlerden farklı olarak vizyon, destek ve güven odaklı liderlik davranışları sergiler (Watt, 2002). Beycioğlu ve Aslan (2009) yenilik yönetimi çerçevesinde okul müdürlerinden yerine getirmeleri beklenen liderlik davranışlarını "yeniliği gerekli görüp okula yansıtma, her türlü teknolojik değişimi okula sunma, öğrenmede öncü olma ve öğrendiklerini başkalarıyla paylaşma" şeklinde sıralamaktadır. Adiar (2007) yenilikçi okul müdürlerini okulların temel yapı taşı olarak yeniliğin yayılmasına ivme kazandıran, bütüncül düşünen, iyi iletişim kurabilen, yenilikçi kültürün yerleşmesine imkân sağlayan ve derin düşünme yeteneklerine sahip olan kişiler olarak tanımlamaktadır. Fullan (2007) ise yenilikçi okul müdürlerinin ilişki odaklı, dışa dönük ve yeni fikirlere açık olabilme yeterliklerine dikkat çekmektedir. Bu çerçevede her okul müdürünün yaşanan değişimi ve yeniliği okullarına sağlıklı bir şekilde yansıtılabilmek için bazı yeterliklerle donanımlı olması gerektiği ve okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerinin okullarda yenilik yönetimi sürecinin başlamasında ve süreklilik göstermesinde belirleyici bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

Ulusal ve uluslararası alanyazını incelendiğinde son yıllarda okullarda yenilik yönetimi konusuyla ilgili araştırmaların sayısında ciddi bir artış olduğu görülmektedir (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012; Akomo-

lafe, 2011; Argon, İsmetoğlu ve İşeri, 2014; Aydoğar, 2018; Bayrakçı ve Eraslan, 2014; Boydak Ozan ve Karabatak, 2013; Bülbül, 2012b; Damanpour ve Schneider, 2006; Demiraçan, 2019; Dönmez, 2018; Göl, 2012; Greany, 2018; Eraslan, 2014; Eroğlu Bozkurt, 2019; Esen, 2016; Göl ve Bülbül, 2012; Görgel, 2018; Jolles, McBeath, Carnochan ve Austin, 2016; Judd, 2017; Karaca, 2019; Top, 2011; Karataş, Gök ve Özçetin, 2015; Koch, Binnewies ve Dormann, 2015; Kurt, 2016; Min, Ling ve Piew, 2016; Mürtezaoğlu, 2015; Orapeleng, 2017; Ömür, 2014; Öztürk, 2017; Park, 2012; Pihie, Asimiran ve Bagheri, 2014; Selçuk, 2018; Şahin, 2018; Watt, 2002; Yaman, 2018). Bu araştırmaların ulusal düzeyde yapılanlardan bir kısmı ise öğretmen algıları doğrultusunda çeşitli kişisel (demografik) değişkenlere göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerini saptamaya yöneliktir (Aydoğar, 2018; Eraslan, 2014; Eroğlu Bozkurt, 2019; Dönmez, 2018; Göl, 2012; Görgel, 2018; Kurt, 2016; Ömür, 2014; Öztürk, 2017; Selçuk, 2018; Şahin, 2018). Ancak söz konusu araştırmaların bazılarında öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul müdürlerinin yenilik yeterliklerine ilişkin algılar arasında anlamlı bir ilişki varken (Argon ve Özçelik, 2007; Bayrakçı ve Eraslan, 2014; Erslan, 2014), bazılarında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir (Aydoğar, 2018; Dönmez, 2018; Eroğlu Bozkurt, 2019; Göl, 2012; Görgel, 2018; Kurt, 2016; Ömür, 2014; Öztürk, 2017; Selçuk, 2018; Şahin, 2018).

Anlaşılabacağı üzere ulusal alanyazınında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerinin incelendiği araştırmalarda cinsiyet değişkeni bakımından farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre meta-analiz yöntemiyle incelenerek sentezlenmesi daha net ve daha doğru sonuçlara ulaşmaya katkı sunabilir. Ayrıca okul müdürlerinin yönetim yeterliklerinin öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından ele alan bir meta-analiz çalışmasına rastlanmaması da böyle bir araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Araştırmanın okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak değişip değişmediğini göstermesi yönünden kayda değer katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın meta-analiz yöntemiyle yapılmasının uygulayıcılara ve politika yapıcılara okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerinin saptanmasında çoklu bir bakış açısı kazandıracığı tahmin edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı Türkiye’de okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerini öğretmenlerin cinsiyetlerine göre inceleyen araştırmaların sonuçlarını meta-analiz yöntemiyle bir araya getirerek detaylı sonuçlar ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır;

1. Cinsiyet değişkeni, öğretmenlerin okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları üzerinde hangi düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir?
2. Cinsiyetin öğretmenlerin okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları üzerindeki etkisi, çalışmaların yıllarına göre (2012-2017 ve 2018-2019) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, alanyazın tarama yöntemlerinden biri olarak kabul edilen meta-analiz yöntemiyle yapılmıştır. Meta-analiz; herhangi bir konu hakkında yapılmış tüm araştırmaların nicel bulgularının belli ölçütler dahilinde istatistiksel olarak bir araya getirilerek belli bir sonuca ulaşılmasıdır (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013; Dinçer, 2014). Meta analiz, araştırmalara özgü bazı sınırlıkları ortadan kaldırır ve bağımsız araştırmalardan elde edilen verilerden objektif sonuçlar elde edilmesine imkân sağlar (Cooper, Hedges ve Valentine, 2009).

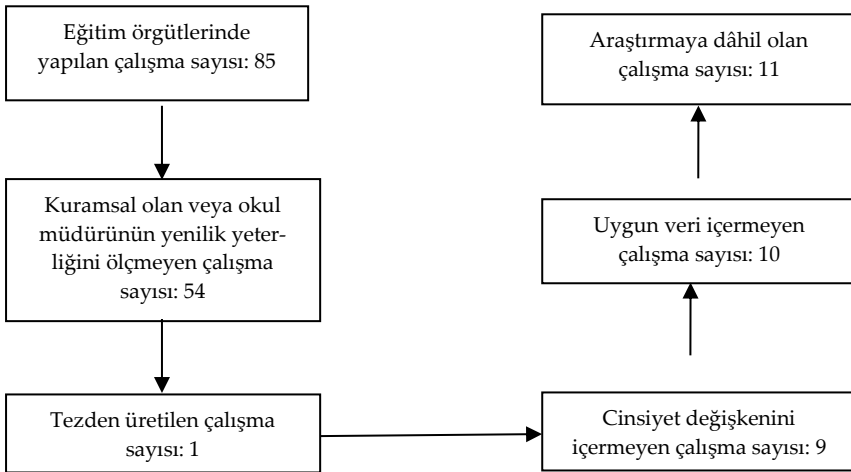
Alanyazın Taraması ve Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerini öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ele alan araştırmalar incelenmiştir. Araştırmaya girecek çalışmaları belirlemek üzere “Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM Ulusal Veri Tabanı, Google Akademi, EBSCOhost, Science Direct, ASOS, Scopus” gibi akademik veri tabanlarından yararlanılmıştır. Akademik veri tabanlarındaki taramalar 1 Mayıs 2020-10 Mayıs 2020 tarihleri arasında “yenilik, yenilik, yönetimi, yenilik yönetimi yeterlikleri, inovasyon, cinsiyet, innovation, innovation management, innovation mana-

gement competencies, sex, gender” kelimeleriyle ve veri tabanlarındaki gelişmiş arama özellikleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu tarmalar sonucunda eğitim örgütlerinde yapılmış olan 85 araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmaya dâhil olacak çalışmalar şu ölçütlere göre belirlenmiştir;

- Çalışmaların erişime açık yüksek lisans tezi, doktora tezi veya hakemli dergilerde yayımlanmış makale olması,
- Çalışmaların geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıyla yapılmış olması,
- Çalışmaların nicel araştırmalar olması,
- Çalışmalarda cinsiyet değişkeninin olması,
- Çalışmalara katılan kadın ve erkek sayısının belli olması,
- Kadın ve erkek katılımcılara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, t veya p değerlerinin verilmiş olması,
- Çalışmaların eğitim örgütlerinde görev yapan okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeteliklerini inceliyor olması,
- Çalışmaların öğretmen algılarına göre gerçekleştirilmiş olması,
- Çalışmaların 01.01.2010 - 31.12.2019 tarihleri arasında yapılmış olması şartı göz önünde bulundurulmuştur.

Yukarda belirtilen ölçütlere göre toplam 11 çalışmanın meta-analize dâhil edilmesi uygun görülmüştür. Araştırmaya dâhil olan çalışmalar ise kaynakçada (*) işaretiyle belirtilmiştir. Araştırmaya 11 çalışmaya nasıl ulaşıldığını gösteren akış şeması ise Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmaya dâhil olan çalışmalara ilişkin akış şeması

Tablo 1’de meta-analize dâhil olan toplam 11 çalışmaya ilişkin betimsel bilgiler görülmektedir.

Tablo 1. Meta-analize dâhil olan çalışmaların betimsel istatistikleri

Değişkenler	Değişken Bilgisi	f	%
Çalışmaların Türü	Yüksek Lisans	11	100
	2012	1	9
Çalışmaların Yılı	2014	2	18
	2016	1	9
	2017	1	9
	2018	5	46
	2019	1	9
	Çalışmaların Uygulandığı Okul Kademesi	İlkokul	1	9
İlköğretim		1	9
Ortaokul		2	18
Lise		5	46
Hepsi		2	18
Çalışmaların Yapıldığı İller	Kahramanmaraş	2	18
	Muğla	1	9
	Çanakkale	1	9
	Bolu	2	18
	Zonguldak	1	9
	Ankara	1	9
	Kırklareli	1	9
	İstanbul	2	18
Cinsiyet	Kadın	2406	55
	Erkek	2046	45

Tablo 1’de görüldüğü gibi meta-analize dâhil olan tüm araştırmalar yüksek lisans tezi türündedir ve öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterlikleri konusunda en çok 2018 yılında çalışma yapılmıştır (f=5; %46). Araştırmaların daha çok liselerde (f=5; %46); iller bazında ise Kahramanmaraş (f=2; %18), Bolu (f=2; %18), ve İstanbul’da (f=2; %18) yapıldığı görülmektedir. Araştırmanın katılımcıları 2406’sı (%55) kadın, 2046’sı (%45) erkek toplam 4452 öğretmen oluşmaktadır.

Araştırmanın Kodlama Sürecinin Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmaya dâhil olan tüm çalışmaların geçerlik ve güvenirlikleri tek tek kontrol edilmiştir. Araştırmanın kodlama süreci geniş ve ayrıntılı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında kodlanan veriler bir başka bağımsız araştırmacı tarafından yeniden kodlanmıştır. İki kodlayıcı

arasındaki uyum için Cohen Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Cohen Kappa katsayısının $\kappa=.94$ olduğu saptanmıştır. Ayrıca geri kalan kodlamalar arasındaki tutarsızlıklar da yeniden incelenmiş ve kodlayıcılar arasında tam bir görüş birliği sağlanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

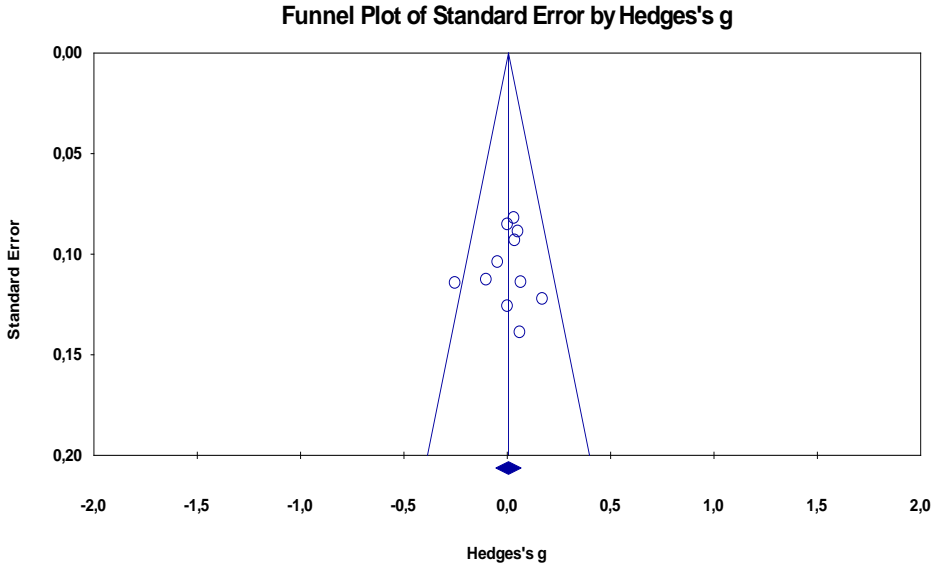
Araştırmaya ilişkin analizler Comprehensive Meta-Analysis 2.00 (CMA 2.00) paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların etki büyüklükleri için Cohen d olarak da bilinen Standardize Ortalamalar Farkı (SOF) yöntemi kullanılmıştır. 00 – .10 arası değer çok zayıf etki büyüklüğü, .10 – .30 arası değer zayıf düzey etki büyüklüğü, .30 – .50 arası değer orta düzey etki büyüklüğü, .50 – .80 arası değer güçlü düzey etki büyüklüğü ve .80’ den büyük değerler ise çok güçlü düzeyde etki büyüklüğü olarak değerlendirilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu çerçevede her araştırmanın örneklem büyüklüğü (kadın ve erkek) ve aitmetik ortalama, standart sapma, t ve p değerleri incelenmiştir. Araştırmada kadınlar=1, erkekler=0 olarak kodlanmıştır. Araştırmada pozitif etki büyüklüğü kadınların, negatif etki büyüklüğü ise erkeklerin yenilik yönetimi yeterliğine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu anlamına gelmektedir.

Meta-analizde etki büyüklükleri sabit etkiler modeli ve rastgele etkiler modeline göre yapılmakla birlikte özellikle sosyal bilimler alanında daha çok rastgele etkiler modeli önerilmektedir (Cumming, 2012). Bu araştırmada ise hangi modelin kullanılacağına karar vermek için homojenlik testi sonuçlarına bakılmıştır. Homojenlik testi için Q ve p değerleri ölçüt alınmıştır. Q değerinin χ^2 tablosundaki Q değerinden küçük, p değerinin ise .05’ten büyük olması araştırmanın homojenliğine; Q değerinin χ^2 tablosundaki Q değerinden büyük, p değerinin .05’ten küçük olması ise araştırmanın heterojenliğine işaret etmektedir (Cooper, Hedges ve Valentine, 2009; Higgins, Thomson, Deeks ve Altman, 2003). Ayrıca araştırmada cinsiyet ile yenilik yönetimi yeterliği algısı arasındaki ilişkide çalışmaların yılları moderatör değişken (2012-2017 ve 2018-2019) olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın yayın yanlılığını belirlemek için “Huni Grafiği (Funnel Plot), Egger testi, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu” değerleri incelenmiştir. Araştırmada istatistiksel anlamlılık $p=.05$ düzeyinde yorumlanmıştır.

Bulgular

Yayın Yanlılığına (Publication Bias) İlişkin Bulgular

Yayın yanlılığı, meta-analize sadece anlamlı ve yayınlanmış araştırmalara yer verilmesi, istatistiksel olarak anlamlı olmayan ve yayınlanmamış araştırmaların ise dâhil edilmemesi sonucunda ortaya durumu ifade eder (Rothstein, Sutton ve Borenstein, 2005). Meta-analiz çalışmalarında yayın yanlılığını belirlemek için Huni Grafiği (Funnel Plot), Egger testi, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu gibi farklı testler kullanılmaktadır (Dinçer, 2014; Duval ve Tweedie, 2000). Araştırmanın yayın yanlılığı da Huni Grafiği (Funnel Plot), Egger testi, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu testi değerleri incelenerek saptanmıştır. Bu bağlamda Grafik 1’de araştırmaya dâhil olan toplam 11 çalışmanın huni saçılım (funnel plot) grafiği görülmektedir.



Grafik 1. Araştırmanın yayın yanlılığına ilişkin huni saçılım grafiği

Meta-analiz araştırmalarında çalışmaların etki büyüklüklerinin dikey çizginin her iki tarafına eşit bir dağılım göstermesi yayın yanlılığının olmadığı anlamına gelmektedir (Borenstein vd., 2013). Grafik 1’de görüldüğü gibi araştırmadaki 11 çalışmanın etki büyüklüğü, dikey çizginin her iki tarafına simetrik ve eşit bir biçimde dağılmaktadır. Bu nedenle huni saçılım grafiği, araştırmamanın yayın yanlılığının olmadığına işaret etmektedir. Ancak yayın yanlılığına karar verebilmek için Egger testi ile Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu testi sonuçlarına da bakılmıştır. Tablo 2’de araştırmanın yayın yanlılığına ilişkin Egger testi ile Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 2. Egger testi ile Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu testi sonuçları

Egger Testi		Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu Testi	
t değeri	= .26	Tau değeri	= -.01818
df değeri	= 9	Z değeri	= .07785
p değeri (çift kuyruklu)	= .79	p değeri (çift kuyruklu)	= .93

Tablo 2’den anlaşılacağı üzere Egger testi sonucunda p değerinin .79 ve .05’ten büyük olması, Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu testinde de Tau değerinin 0.1818, Z değerinin .07785 ve $p > .05$ ($p = .93$) olması (Card, 2012) bu araştırmada yayın yanlılığının olmadığını doğrulamaktadır.

Heterojenlik Testi Bulguları

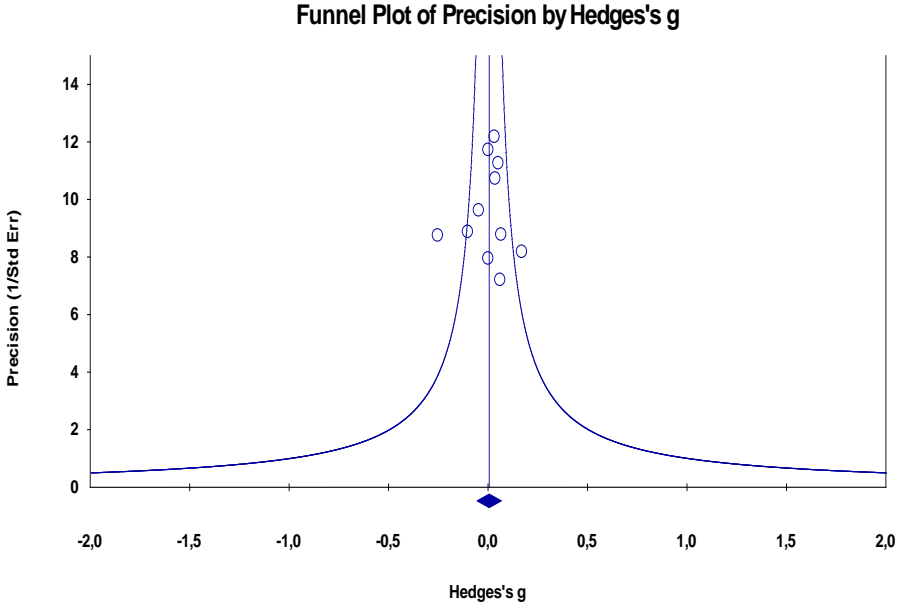
Araştırmada sabit etkiler modelinin mi yoksa rastele etkiler modelinin kullanılıp kullanılmayacağına karar vermek için heterojenlik testi hesaplanmıştır. Heterojenlik testi sonucunda $Q = 8.951$, $df = 10$, $p = .537$ olduğu saptanmıştır. Buna göre p değerinin .05’ten büyük ve Q değerinin χ^2 tablosunda df değeri 18.307’den küçük olması nedeniyle araştırmanın homojen yapıda olduğu anlaşılmıştır. Böylece sabit etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüğü dikkate alınmıştır. Tablo 3’te araştırmanın heterojenlik testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmanın heterojenlik testi bulguları

Heterojenlik değeri (Q)	df	Ki-kare χ^2 tablo değeri	p
8.951	10	18.307	.537

Meta-analize dâhil olan araştırmaların homojen olduğunu doğrulamak için huni grafiği incelenmiştir. Grafik 2'de de görüldüğü gibi heterojenlik testi huni grafiğine göre araştırmadaki 11 çalışmanın

hemen hemen hepsinin eğim çizgileri içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Bu da araştırmanın homojen olduğunun bir başak göstergesi olarak yorumlanabilir.



Grafik 2. Araştırmanın heterojenliğine ilişkin huni grafiği

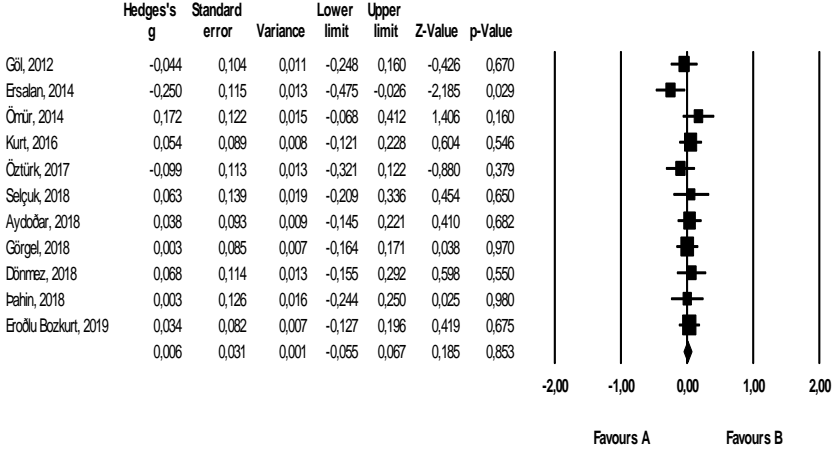
Cinsiyete Göre Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Cinsiyetin yenilik yönetimi yeterlikleri algısı üzerindeki etkisini inceleyen 11 araştırmaya ait etki büyüklüklerinin sabit etki modellerine göre etki büyüklüğü, %95 güven aralığında alt ve üst sınırları ile z ve p değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sabit etki modeline göre çalışmaların etki büyüklükleri, alt ve üst değerleri, z ve p değerleri

Araştırmanın Adı	Etki Büyüklüğü	Güven Aralığı (CI: %95)		Z	p	N
		Alt Sınır	Üst Sınır			
Göl, 2012	-.044	-.248	.160	-.426	.670	396
Eraslan, 2014	-.250	-.475	-.026	-2.185	.029	309
Ömür, 2014	.172	-.068	.412	1.406	.160	272
Kurt, 2016	.054	-.121	.228	.604	.546	528
Öztürk, 2017	-.099	-.321	.122	-.880	.379	398
Selçuk, 2018	.063	-.209	.336	.454	.650	226
Aydoğar, 2018	.038	-.145	.221	.410	.682	476
Görgel, 2018	.003	-.164	.171	.038	.970	548
Dönmez, 2018	.068	-.155	.292	.598	.550	414
Şahin, 2018	.003	-.244	.250	.025	.980	255
Eroğlu Bozkurt, 2019	.034	-.127	.196	.419	.675	630
Sabit Etki	.006	-.055	.037	.185	.853	4452

Tablo 4'e göre meta-analize alınan 11 araştırmanın cinsiyete göre standardize edilmiş etki büyüklükleri -.250 erkekler lehine değer ile .172 kadınlar lehine değer arasında değişmektedir. Cinsiyetin yenilik yönetimi algısı üzerindeki etkisini inceleyen 11 araştırmanın tamamı için sabit etkiler modeline göre etki büyüklüğü .006 değerle kadınların lehine bulgulanmıştır. Ancak bu etkinin de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla cinsiyetin yenilik yönetimi algısı üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Meta-analize dâhil olan 11 araştırmanın etki büyüklüklerine ilişkin orman grafiği (forest plot) ise Grafik 3'te verilmiştir.



Meta Analysis

Grafik 3. Araştırmaya ait orman grafiği (forest plot)

Grafik 2'de cinsiyetin yenilik yönetimi algısı üzerindeki etkisini inceleyen 11 araştırmaya ait Cohen's *d* etki büyüklükleri yer almaktadır. Her bir araştırmanın etki büyüklüğü kareler şekilinde, en sonda bulunan elmas şekli ise tüm araştırmalara ait genel etki büyüklüğünü ve genel etki büyüklüğünün güven aralığını temsil etmektedir. Karelerin iki yanında uzanan çizgiler de % 95 güven aralığını ifade etmektedir (Diñçer, 2014; Üstün ve Eryılmaz; 2014). Dolayısıyla Grafik 2, toplam etki büyüklüğüne ilişkin alt ve üst güven aralıklarının -0,475 ile 0,412 değerler arasında değişim gösterdiğini doğrular niteliktedir.

Cinsiyetin Yenilik Yönetimi Algısı Üzerindeki Ortak Etki Büyüklüğünün "Çalışmaların Yıllarına Göre (2012-2017 ve 2018-2019)" Moderatör Analiz Bulguları

Araştırmada cinsiyetin yenilik yönetimi algısı üzerindeki ortak etki büyüklüğünün "çalışmaların yıllarına göre (2012-2017 ve 2018-2019) moderatör analiz bulguları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmanın yıllara göre (2012-2017 ve 2018-2019) ve sabit etkiler modeli bakımından moderatör analiz bulguları

Moderatör	k	d	SE	95 % CI	Q _b	P	I ²
Çalışma Yılı							
2012-2017 yılları arası	5	-0.029	0.048	-0.123 - 0.065	8.889	0.543	0.000
2018-2019 yılları arası	6	0.030	0.041	-0.051 - 0.111			

k= Çalışma sayısı; Q_b=Gruplararası Q değeri

Tablo 5'te görüldüğü gibi çalışmaların yayın yılına göre cinsiyet açısından etki büyüklüğü 2012-2017 yılları arası için -0.029; 2018-2019 yılları için 0.030 olarak hesaplanmıştır. Çalışma yılı moderatörü bakımından çalışmalar arası varyans değeri istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulgulanmıştır (Q_b=8.889, $p > .05$). Buna göre çalışma yılının cinsiyet açısından etki büyüklüğünü anlamlı bir şekilde değiştirmediği saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu meta-analiz çalışmasının temel amacı Türkiye'de okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerini öğretmenlerin cinsiyetlerine göre inceleyen araştırmaların sonuçlarını meta-analiz yöntemiyle bir araya getirerek detaylı sonuçlar ortaya çıkarmaktır. Araştırmaya yurt içinde yapılan ve belirlenen ölçütlere uygun toplam 11 çalışma dâhil edilmiştir. Dâhil edilen çalışmaların katılımcıları 2406'sı kadın, 2046'sı erkek olmak üzere 4452 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmada hangi modelin kullanılacağına karar vermek için homojenlik testi sonuçlarına bakılmıştır. Homojenlik testi sonucunda p (.537) değerinin .05'ten büyük ve Q (8.951) değerinin χ^2 tablosunda df değeri 18.307'ten küçük olması nedeniyle araştırmanın homojen yapıda olduğu anlaşılmıştır. Böylece sabit etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüğü dikkate alınmıştır. Sabit etkiler modelinde yapılan birleştirmeler sonucunda kadınlar lehine .006'lık bir çok zayıf düzeyde bir etki büyüklüğü tespit edilmiştir. Ancak bu etki büyüklüğünün de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Meta-analiz sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine yönelik algılarının cinsiyet açısından anlamlı bir farka neden olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine iliş-

kin algıları kadın veya erkek olmalarına bağlı olarak değişmemektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde araştırmaların bazılarında öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul müdürlerinin yenilik yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki varken (Argon ve Özçelik, 2007; Bayrakçı ve Eraslan, 2014; Erslan, 2014), bazılarında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir (Aydoğan, 2018; Dönmez, 2018; Eroğlu Bozkurt, 2019; Göl, 2012; Görgel, 2018; Kurt, 2016; Ömür, 2014; Öztürk, 2017; Selçuk, 2018; Şahin, 2018). Araştırmalarda öğretmenlerin okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine yönelik algılarının cinsiyet değişkeni bağlamında değişiklik gösterip göstermemesinin temel nedenlerinden birinin araştırmaların uygulandığı öğretim kademelerinin veya örneklem gruplarının özellikleriyle ilgili olduğu tahmin edilmektedir. Ayrıca gün geçtikçe yenilik yönetimine duyulan gereksinim ve okul müdürlerinin bu gereksinimlere göre kendilerini geliştirmek istemeleri yönündeki çabalarının da okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterlikleriyle ilgili öğretmen algılarının benzer olmasını sağlamış olabilir.

Araştırmada yer alan çalışmaların özellikle 2012-2017 ve 2018-2019 yılları arasında görece fazla olması, çalışma yılının moderatör değişken olarak ele alınmasını gerekli kılmıştır. Bu kapsamda çalışma yılına göre cinsiyet değişkeninde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için moderatör analiz yapılmıştır. Ancak moderatör analiz sonuçlarında da her ne kadar 2018-2019 yıllarında yapılan çalışmaların görece etki büyüklüğü daha yüksek olsa da bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine yönelik algılarda cinsiyet bağlamında yıllara göre de farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Mevcut araştırmanın sonuçları okul müdürlerinin bilindik ve geleneksel yönetsel rolleri sergilemeye devam ettiklerine işaret etmektedir. Oysaki gelişen ve değişen bir dünyada yenilik yönetimi yeterliklerinin de değişmesi veya gelişmesi gerektiği iddia edilebilir. Türkiye’de okul müdürlerinin atama usulüyle görev yapmaları, Türk eğitim sistemin bürokratik veya merkeziyetçi bir yapıya sahip olması eğitim örgütleri yöneticilerini yenilik ve değişim konusunda sınırlandırmış olabilir. Bununla birlikte Mulford’a (2003) göre okul müdürleriyle ilgili beklentiler paradigmatik dönüşümün bir sonucu olarak görülmekte ve söz konusu paradigmatik dönüşüm yeniliğin ve değişimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla değişim ve yenilik süreciyle birlikte okul müdürleri daha reformist ve daha girişimci olmak zordur (Erçetin, 2000; Foster, 2007). Bu nedenle okul müdürlerinin görev

yaptıkları okullarda yenilikçi bir kültür oluşturmaları ve yenilik yönetimi yeterliklerini değişen koşullara göre güncel tutmaları gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerini öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelenmesinin çok da anlamlı olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerinin başka değişkenlerce incelenmesi (öğrenim durumu, öğretim kademesi, beşeri ve entelektüel sermaye v.b) yararlı olabilir.
- Araştırma uluslararası alanda yapılmış benzer diğer çalışmalarla tekrarlanabilir. Böylece okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin daha doğru ve daha güvenilir karşılaştırmalı sonuçlar elde edilebilir.
- Okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterlikleri ile örgütsel çıktılar arasındaki ilişkiyi konu edinen meta-analiz çalışmaları yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Innovation Management of School Principals
Qualifying Examination by Gender:
A Meta-Analysis Study**

*

Müzeyyen Petek Dinçman
Hacettepe University

It can be stated that educational organizations at the macro level and schools at the micro level are among the organizations that need to operate innovations and innovation management processes in a much more advanced attitude. When national and international literature is analysed, it can be observed that a significant increase in the number of researches related to innovation management in schools in recent years can be seen. (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz and Karaköse, 2012; Akomolafe, 2011; Argon, İsmetoğlu and İşeri, 2014; Aydoğar, 2018; Bayrakçı and Eraslan, 2014; Boydak Ozan and Karabat, 2013; Bülbül, 2012b; Damanpour and Schneider, 2006; Demiraçan, 2019; Dönmez, 2018; Göl, 2012; Greany, 2018; Eraslan, 2014; Eroğlu Bozkurt, 2019; Esen, 2016; Göl ve Bülbül, 2012; Görgel, 2018; Jolles, McBeath, Carnochan and Austin, 2016; Judd, 2017; Karaca, 2019; Top, 2011; Karataş, Gök and Özçetin, 2015; Koch, Binnewies and Dormann, 2015; Kurt, 2016; Min, Ling and Piew, 2016; Mürtezaoğlu, 2015; Orapeleng, 2017; Ömür, 2014; Öztürk, 2017; Park, 2012; Pihie, Asimiran and Bagheri, 2014; Selçuk, 2018; Şahin, 2018; Watt, 2002; Yaman, 2018). Some of these researches mentioned have been carried out at the national level, in accordance with the perceptions of teachers, so as to determine the innovation management competencies of school principals according to various personal (demographic) variables. (Aydoğar, 2018; Eraslan, 2014; Eroğlu Bozkurt, 2019; Dönmez, 2018; Göl, 2012; Görgel, 2018; Kurt, 2016; Ömür, 2014; Öztürk, 2017; Selçuk, 2018; Şahin, 2018).

Conversely, in other studies, there was a significant relationship between teachers 'gender and perceptions of school principals' innovation competencies (Argon and Özçelik, 2007; Bayrakçı and Eraslan, 2014; Eraslan, 2014), while others did not show similar results (Aydoğar, 2018; Dönmez, 2018; Eroğlu Bozkurt, 2019; Göl, 2012; Görgel, 2018; Kurt, 2016; Ömür, 2014; Öztürk, 2017; Selçuk, 2018; Şahin, 2018).

As can be observed, when looking at literature on the perceptions of teachers at the national level, it can be seen that in studies in which the school principals' innovation management competencies were examined there were different results in terms of gender variables. Because of this, the synthesis of school principals' innovation management competencies to the genders of the teachers by the use of meta-analysis will contribute to achieving clearer and more accurate results. With this in regard, the main purpose of bringing together the results of research examining the efficacy of innovation management in Turkey, with the school principals' views on teacher gender studies with the use of meta-analysis method is to reveal more comprehensive results of the studies carried out.

The research was done with the use of meta-analysis method, which is accepted as one of the pre-eminent literature scanning methods. Within the scope of the study, research which addressed the innovation management competencies of school principals according to the gender of the teachers were examined. Academic databases such as "Higher Education Council National Thesis Center, ULAKBİM National Database, Google Academy, EBSCOhost, Science Direct, ASOS, Scopus" were used to determine the studies to be included in the research. Scans in academic databases were carried out between 1 May 2020 and 10 May 2020 with the words "innovation, innovation, management, innovation management competencies, innovation, gender, innovation, innovation management, innovation management competencies, sex, gender" and advanced search features in databases. According to the specified criteria determined in the study, it was established that it was appropriate to include 11 studies in meta-analysis. The studies included in the research are indicated with an asterisk (*) in the bibliography. Validity and reliability of all studies included in the study were checked one by one. The coding process of the research was carried out with comprehensive and thorough means. Accordingly, the data coded within the scope of the research was re-coded by another independent researcher. The Cohen Kappa coefficient was calculated for the compatibility between the two encoders. The Cohen Kappa coefficient was found to be $\kappa = .94$.

The analyses related to the research were carried out with the Comprehensive Meta-Analysis 2.00 (CMA 2.00) package program. Standardized Means Difference (SOF) method, also known as Cohen d, was used for the effect sizes of the studies. Value between 00 - .10 is a very weak effect size, .10 - .30

value is a weak level effect size, .30 - .50 value is a medium level effect size, .50 - .80 value is a strong level effect size and .80 ' values which are greater than are considered as a very strong effect size (Cohen, Manion and Morrison, 2007). In this framework, the sample size (male and female) of each study and the mean value of the belonging, standard deviation, t and p values were examined. In the study, women were coded as 1 and men were coded as 0.

In the study, positive effect size means that women and negative effect size means that men have more positive perceptions about innovation management competences. Also, in order to decide which model to use in the research, the results of homogeneity test were examined. Q and p values were taken as criteria for homogeneity test. In the relationship between gender and innovation management competence perception, the years of studies are defined as the moderator variable (2012-2017 and 2018-2019). Funnel Plot, Egger test, Begg and Mazumdar rank correlation" values were examined to determine whether there were any publication bias' of the study. In the research, statistical significance was interpreted at the level of $p = .05$. The funnel scatter plot findings indicate that the research had no publication bias'. As a result of the Egger test, p value is higher than .79 and .05, Tagg value is 0.1818, Z value is .07785 and $p > .05$ ($p = .93$) in the Begg and Mazumdar Correlation test (Card, 2012). This confirms the findings that there were no observable bias in the study. As a result of the heterogeneity test, it was determined that $Q = 8.951$, $df = 10$, $p = .537$. Accordingly, it was understood that the study was homogeneous since the p value was greater than .05 and the Q value was less than 18.307 in the χ^2 table. Thus, the effect size calculated according to the fixed effects model has been taken into consideration.

For all 11 studies examining the effect of gender on the perception of innovation management, the effect size according to the fixed effects model was found in favour of women with a value of .006. However, it can be seen that this effect is not statistically significant. Therefore, it can be said that gender does not have an impact on the perception of innovation management. According to the publication year of the studies, the effect size in terms of gender was between -0.029 for the years of 2012 to 2017; It has been calculated as 0.030 for the years of 2018 to 2019. In terms of the moderator of the study year, the variance value between the studies was not statistically significant ($Q_b = 8.889$, $p > .05$). Accordingly, it was determined that the year of study did not significantly change the effect size in terms of gender.

Based on the findings gathered from the research, the following suggestions can be made to research specialists and researchers;

- It can be said that it is not very meaningful to examine the school principals' innovation management competencies according to the gender of the teachers. In this context, it may be useful to examine school administrators' innovation management competencies by other variables (educational level, teaching level, human and intellectual capital, etc.).
- The research can be repeated with other similar international studies. Thus, more accurate and more reliable comparative results can be obtained regarding school administrators' innovation management competencies.
- Meta-analysis studies can be conducted on the relationship between school principals' innovation management competencies and organizational outputs.

Kaynakça / References

- Adair, J. (2015). *Yenilikçi liderlik* (Çev.: S. Uyan). İstanbul: Babiali Kültür Yayıncılığı.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri: Kütahya ili. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 159-175.
- Akomolafe, C. O. (2011). Managing innovations in educational systems in Nigeria: A focus on creating and sustenance of culture of innovation. *Journal of Emerging Trends In Educational Research and Policy Studies*, 2(1), 47-52.
- Argon, T., İsmetoğlu, M., ve İşeri, B. (2014). Okul yöneticilerinin değerlere göre yönetim ile yenilik yönetimlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 111-119.
- Argon, T., ve Özçelik, N. (2007). İlköğretim okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 77- 94.
- Aydoğar, N. (2018). *Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi:Kahramanmaraş il merkezi özel ve devlet okulları örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Bayrakçı, M., ve Eraslan, F. (2014). Ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 100-141.

- Beycioğlu, K., ve Aslan, M. (2009). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmen rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 166-186.
- Borenstein, M. Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., ve Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş*. (Çev.: S. Dinçer). Ankara: Yayıncılık.
- Boydak Ozan, M., ve Karabatak, S. (2013). Ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimine yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar. *International Journal of Educational Science*, 5(1), 258-273.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bülbül, T. (2012a). Okullarda yenilik yönetimi ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 157-175.
- Bülbül, T. (2012b). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik inançları. [School administrators' efficacy beliefs towards innovation management]. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 45-68.
- Bülbül, T. (2013). Yenilik yönetimi. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Edt.). *Yönetimde yeni yaklaşımlar* içinde (s.31-51). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: The Guilford Press
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research method in education (6th edition)*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Cooper, H., Hedges, L. V., ve Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis (2nd edition)*. New York: Russell Sage Publication.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics: effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis*. New York: Routledge.
- Damanpour, F., ve Schneider, M. (2006). Phases of the adoption of innovation in organizations: Effects of environment, organization and top managers. *British Journal of Management*, 17, 215-236.
- Demiraçan, A. (2019). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği stratejileri ile yenilik yönetimi yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Demirci, A. E. (2013). Yenilik yönetimi. S. Sözen (Edt.). *Yönetimde bilimi-II* içinde (s. 142-159). Ankara: Saray Matbaacılık.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Dönmez, E. (2018). *Okul müdürlerinin örgütsel yenilik yönetimi davranış düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Drucker, P. F. (2003). *Yenilikçilik disiplini içinde yenilik*. (Çev.: A. Kardan). İstanbul: Mess Yayıncılık.
- Durna, U. (2002). *Yenilik yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Duval, S., ve Tweedie, R. (2000). Trim and fill: A simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56, 455-463.
- Eraslan, F. (2014). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eroğlu Bozkurt, B. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Esen, F. (2016). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile yenilik yönetimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- European Commission (2004). *Innovation management and the knowledge-driven economy*. Lüksemburg.
- Foster, L. (2007). Changing secondary school leaders' role in public education, changing role of the middle level and high school leader: learning from the past-preparing for the future. *National Association of Secondary School Principals*, 1-4.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change fourth edition*. New York ve Londra: Teachers College Press.
- *Göl, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları Kırklareli ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Göl, E., ve Bülbül, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 97-109.
- Görgel, H. M. (2018). *Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen ve okul yöneticisi algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Greany, T. (2018). Innovation is possible, it's just not easy: Improvement, innovation and legitimacy in England's autonomous and accountable school system. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 65-83.
- Günbayı, İ. (2016). Liderlik ve toplumsal değişme. N. Güçlü ve S. Koşar (Edt.). *eğitim yönetiminde liderlik teorisi, araştırma ve uygulama* içinde (s. 245-282). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hadfield, G. H. (2008). Legal barriers to innovation: The growing economic cost of Professional control over corporate legal markets. *Stanford Law Review*, 60(6), 1689-1732.
- Higgins, J. P., Thompson, S. G., Deeks, J. J., ve Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *Bmj*, 327(7414), 557-560.
- Jolles, M. P., McBeath, B., Carnochan, S., ve Austin, M. J. (2016) Factors associated with managerial innovation in public human service organizations, *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 40(4), 421-434.
- Judd, J. (2017). *Exploring transformational leadership: How heads of school foster and support innovation in schools* (Order No. 10262340). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.(1892454603).
- Karaca, B. (2019). *Okul yöneticilerinden ilkökul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğretmen algıları: İstanbul ili Beykoz ilçesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, S., Gök, R., ve Özçetin, S. (2015). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 167-185.
- Koch A. R, Binnewies C., ve Dormann, C. (2015). Motivating innovation in schools: School principals' work engagement as a motivator for schools' innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(4), 505-517.
- Kuczmarski, T. (1996). *Innovation leadership strategies for the competitive edge*. USA: NTC Business Boks.
- Kurt, A. (2016). *Yönetici inovasyon yeterliliği ve okul kültürü ilişkisi: Bolu ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Mulford, B. (2003). School leaders: changing roles and impact on teacher and school effectiveness. *OECD*, 1-65.
- Mürtezoğlu, S. (2015). *Pozitif-negatif duyguların, otomatik düşüncelerin ve bazı kişisel değişkenlerin okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlik inanç düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Min, W. Z., Ling, K. C., ve Piew, T. H. (2016). The effects of technological innovation, organizational innovation and absorptive capacity on product innovation: a structural equation modeling approach. *Asian Social Science*, 12(1), 199-221.
- Naktiyok, A. (2007). Yenilik yönelimi ve örgütsel faktörler. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 211-230.
- Orapeleng, S. R. (2017) *Innovative leadership in managing conflict at selected senior secondary schools in Botswana*. Unpublished master thesis. Pretoria: University of South Africa.
- Öğüt, A., Aygen, S., ve Demirel, M. (2007). Personel güçlendirme inovasyonu hızlandırır mı? antalya ili beş yıldızlı konaklama işletmelerine yönelik görgül bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İ.İ.BF Dergisi Yerel Ekonomiler Özel Sayısı*, 163-172.
- Ömür, Y. E. (2014). *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özevren, M. (2000). *Toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Öztürk, M. (2017). *İlkokul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları: istanbul ili avclar ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Park, J. H. (2012). The effects of principal's leadership style on support for innovation: evidence from Korean vocational high school change. *Asia Pacific Education Review March*, 13(1), 89-102.
- Pervaiz, K. A. (1998). Culture and climate for innovation. *European Journal of Innovation Management*, 1(1), 30-43.
- Pihie Z., Asimiran, S., ve Bagheri, A. (2014). Entrepreneurial leadership practices and school innovativeness. *SA Journal of Education*, 34(1), 1-11.
- Rammel, C. (2003). Sustainable development and innovations: lessons from the red queen. *International Journal of Sustainable Development*, 6, 395-416.
- Rothstein, H. R., Sutton, A.J. ve Borenstein, M. (2005). *Publication bias in meta-analysis. Publication bias in meta-analysis: prevention, assessment and adjustments*. NJ: Wiley & Sons.
- Selçuk, Ş. (2018). *Özel ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin inovasyon yeterlilikleri ile örgütsel imaj algısı ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sönmez, A. N., ve Çekmecelioğlu, H. G. (2016). Yenilik yönetimi ve yenilik yönetimini etkileyen faktörlerin yenilik performansı açısından incelenmesi: yenilik desteği alan işletmeler üzerinde bir araştırma. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Business & Economics Journal*, 1, 419-429.
- Şahin, K. (2018). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlikleri ile girişimcilik yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Top, M. Z. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uzkurt, C. (2008). *Yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Üstün, U., ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 1-32.
- Varış, F. (1982). Eğitimde yenileşme kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 56-60.
- Watt, D. (2002). *How innovation occurs in high schools within the network of innovative schools: The four pillars of innovation research project*. The Conference Board of Canada. Retrieved April 12, 2020 <http://www.bishops.k12.nf.ca/poster/fourpillars.pdf>

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Dinçman, M. P. (2020). Okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerinin cinsiyete göre incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4238-4264. DOI: 10.26466/opus.739482

Nüfuz Pazarlaması (Influencer Marketing) ve Satın Alma Davranışı İlişkisi: Sosyal Ağ Kullanıcıları Üzerinden Bir Araştırma

DOI: 10.26466/opus.714203

*

Emel Tanyeri Mazıcı*- Hande Hekimoğlu Toprak**

* Doç. Dr, Erciyes Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Talas / Kayseri / Türkiye

E-Posta: etanyeri@erciyes.edu.tr

ORCID: [0000-0003-2731-5996](https://orcid.org/0000-0003-2731-5996)

**Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Talas / Kayseri / Türkiye

E-Posta: handehkek@gmail.com

ORCID: [0000-0002-5745-2732](https://orcid.org/0000-0002-5745-2732)

Öz

Sosyal ağ platformları üzerinde geniş kitlelerin dikkatini oluşturdukları içerikler ile çekmeyi başaran ve kısa zamanda hedef kitlesine ulaşma imkânı olan kişiler sosyal ağ nüfuzluları (influencer) veya daha sık kullanılan tabiriyle fenomenler olarak adlandırılmaktadırlar. Sosyal ağ nüfuzlularının bu özelliklerini fark eden ve pazarlama alanında daha az maliyet ve daha fazla etkileşim stratejisinden yararlanmak isteyen markalar, nüfuz pazarlaması (influencer marketing) çalışmalarını yoğunlaştırmıştır.

Bu çalışmanın amacı sosyal ağlarda nüfuzluların bireyler tarafından ne şekilde algılandıkları ve mevcut etkilerinin satın alma davranışlarını hangi yönde etkilediğinin tespit edilmesidir. Betimleyici bir yaklaşıma sahip olan ve nitel yönteme dayanan araştırmada görüşme tekniği kullanılmış ve Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yer alan 15 öğrenci ile yarı yapılandırılmış soru formu üzerinden derinlemesine mülakat gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen verilerin analizi ve değerlendirilmesi sonucunda, nüfuzlu kişiler aracılığıyla markaların dikkat çektiği ve bilinirliklerinin artış gösterdiği ancak katılımcıların satın alma davranışı konusunda temkinli daorandıkları ve güvene dayalı samimi ilişkilere dijital ortamlarda da rağbet ettikleri yargısına ulaşılmıştır. Ayrıca markalara da, nüfuzlularla tüketici arasında kurulan ilişkinin uzun soluklu ve etkin olması adına çift yönlü iletişimi sağlayan yaratıcı adımlarla desteklemeleri tavsiye edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Nüfuzlu, Nüfuz Pazarlaması, Satın Alma Davranışı, Sosyal Ağ Kullanıcıları.

The Relationship Between Influencer Marketing and Purchase Behavior: A Research on Social Network Users

*

Abstract

People who succeed in attracting the attention of large masses on social networking platforms with the contents they create and who have the opportunity to reach many people in a short time are called social media celebrities, or influencers, which is the more commonly used term. Brands that noticed these characteristics of social network influencers and want to benefit from less cost and more interaction strategies in marketing have intensified their influence marketing activities.

This study aims to determine how influencers are perceived by individuals in social networks and in what direction their current effects affect purchasing behavior. In the research, which has a descriptive approach and is based on a qualitative method, the interview technique was used and in-depth interviews were made through a semi-structured questionnaire with 15 students studying at Erciyes University Institute of Social Sciences.

As a result of the analysis and evaluation of the data obtained, it was seen that the brands attracted attention through influencers and their level of recognition increased, but that the participants were cautious in terms of purchasing behavior and that they preferred intimate relationships based on trust in digital environments, too. In addition, brands were advised to supported them with creative steps that provide bidirectional communication in order to ensure the long term and effective relationship established between the influencer and consumer.

Keywords: *Influential, Influencer Marketing, Purchase Behavior, Social Networks Users.*

Giriş

Teknolojik gelişmeler bireylerin iletişim imkânlarını her geçen gün güçlendirmektedir. Daha portatif ve hayatın her alanında kullanılabilen teknolojik aletler (tabletler, akıllı cep telefonları, vb.) sayesinde insanlar istedikleri yerde internete bağlanabilme ve sosyal medya platformları üzerinden etkileşime geçebilme imkânına sahip olmaktadır.

Dördüncü sanayi devriminin çekirdek bileşenlerinden biri olan dijital medya yeni formlarıyla toplum ve topluluğu bireysel ve kolektif olarak çerçeveleme şeklini de belirlemektedir. *Bir'den bir'e ve bir'den çok'a* kurulan çeşitli biçimlerdeki bağlantılarla ağ, sadece coğrafik sınırları değil; politik, ekonomik, ideolojik ve kültürel sınırları da aşan bir etki yaratmaktadır (Schwab, 2018, s.105). Bu ağ içerisinde toplumun tüketim alışkanlıkları da sosyokültürel faktörler ve dönemin etkileriyle şekillenebilmektedir.

Nitekim bu dönemin yaygın tanımlamalarından biri olarak adlandırılan günümüz postmodern tüketim toplumu dijital medya ve sosyal medya iletişiminin egemen olduğu çok taraflı ve çok boyutlu ilişkiler ağı ile bağlantı içinde olan ve bu suretle özgürleşen bireylerden oluşmaktadır. Bu bireyler kendisine sunulanı kabullenen pasif değil; kendisine verilmek isteneni dillendirebilen aktif nitelikte ne söylendiğinden ziyade nasıl söylendiğine değer veren bir toplumun parçalarıdır (Odabaşı, 2019, s.14-15).

Marka misyonerleri ve içerik ortakları olarak bilinen “netandaşlar” online dünyada pazarlama alanı içinde içerik katkısı olmaları yönüyle yeni ve önemli bir kavram olmaktadır. 1990'ların başında aktif internet kullanıcılarını ifade eden internet vatandaşları anlamındaki kavramı, ilk kullanan kişi Micheal Hauben tüm dünyanın yararına interneti geliştirmek için çalışan coğrafi sınırları olmayan insanlar olarak anlamlandırmaktadır. Sosyal bağlayıcılıkları ile bilinen bu grup insanların başkalarını etkileme, daima bağlı olma ve katkı yapma yönüyle dikkat çekmektedirler. Bu grubun marka misyonerleri olma ihtimali diğer internet kullanıcılarına göre daha yüksektir. Markaların gönül payı ve duygusal bağlanma oranını arttıran bu grup pazarlama uygulayıcıları için değerli görülen yeni bir çalışma alanı da olmaktadır (Kotler vd., 2018, s.67-71). Nitekim artık yeni müşteri yolu sadece satın alma davranışında bulunması değil, markanın farkındalık sürecinden markanın savunuculuğuna giden süreci kapsamaktadır (Kotler vd., 2018, s.100). Bu süreçte pazarlama uzmanları için yeni nesil ve özellikle gençlerin hedef alınması stratejik

ve akıllıca seçimlerden biri olarak görölmektedir. BM Nüfus Fonu'na göre 2014 yılında dünyada 10-24 yaş arasında 1,8 milyar genç bulunmaktadır. Öyle ki bu rakam insanlık tarihindeki en yüksek rakam olarak bilinmektedir (UNPFA, 2016, s.2). Bu açıdan sosyal ağ kullanıcıları içerisinde önemli bir yer teşkil eden bu gruba yönelik pazarlama çalışmaları da her geçen gün yenilenmektedir.

İçerikleri kendileri seçme ve istediği zamanda tüketme serbestisine sahip olan dijital ağ kullanıcılarına hitap eden tanıtım uygulamaları da her geçen gün güncellenmektedir. Markayla müşterinin önemli bir temas alanı olarak nüfuzlular dijital pazarlama uygulamalarında önemli bir aracı olarak tercih edilmektedir.

Hayatın her alanında olan sosyal ağlar tüketicilere üretici olma imkânı sağlamıştır. Bir başka ifadeyle, kendisine aracılık eden kuruluşun kişilere görüş ve içerik temelinde birbirleriyle etkileşim kurma olanağı sunmuştur (Sheldrake, 2015, s.55). Bu durum sosyal ağları daha aktif kullanan ve bu sayede kendi içeriklerini oluşturan insanların gelişmesine zemin hazırlamıştır. Böylece ortaya sosyal medyanın nüfuzlu kişileri (influencer) yani fenomenler çıkmıştır. Sosyal medya platformlarının ünlüleri olarak bilinen bu kişiler birçok alanda oluşturdukları kendilerine has içeriklerle geniş kitlelerin dikkatini çekmeyi başarmışlardır. Bu durumun giderek büyümesi pazarlamacıların bu alana yönelmesini sağlamıştır. Nüfuzluların gücünü fark eden markalar ürün ve hizmetlerinin tanıtımları için bu kişilerle işbirliği içerisine girmiştir. Böylece yeni bir pazarlama yaklaşımı olan nüfuz pazarlaması (influencer marketing) doğmuştur. Nüfuzlu kişilerin kitlelerinden daha az maliyet ve daha fazla etkileşim mantığıyla yararlanılarak ürün tanıtımları yapmayı kapsayan nüfuz pazarlamasının, kişilerin satın alma davranışlarını değiştirme eğilimine sahip olduğu görölmektedir. Öyle ki 2017 yılında yapılan bir araştırmada nüfuzlu pazarlamasına ait pazar dünya genelinde 1,5 milyar dolar seviyesinde seyretmekte olup Türkiye'de ise büyüklük 30 milyon TL civarına ulaşmıştır. Markaların da bu konuda önemli bütçeler ayırdıkları görölmektedir. Türkiye örneğinde bu konuda çalışma yapan markaların %9'u bir yıl içinde 100000 liradan daha fazla bütçe ayırmaktadır. 5000 liraya kadar bütçe ayıran markaların oranı ise %32 civarındadır (Influencer Marketing Dosyası, 2017).

Konuyla ilgili olarak nüfuzluluğu ve pazarlama alanına yansımalarını farklı açılardan ele alan yerli ve yabancı literatürde çok sayıda çalışma olduğu

görülmektedir. Geneli yansıtması adına bu çalışmaların bir kısmından şu şekilde bahsedilebilir.

Li vd. (2011) tarafından yapılan bir çalışmada etkili blogcuları keşfetmenin sadece sosyal medya aktivitelerini anlamak için değil reklam, tanıtım ve pazarlama çalışmaları açısından da eşsiz fırsatlar yaratacağına dikkat çekilmektedir. Zamanla bu sürecin bloggerlardan fenomenlere doğru değişim gösterdiği görülmektedir.

Min, Rang ve Sylvia (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmaya göre; nüfuz pazarlamasının yükselişinde etkili bir strateji olarak Youtube çok önemli rol oynamaktadır. Fenomenlerin etkisinin ölçülmek istendiği araştırmada anket metoduyla değişkenler arası korelasyon ve yapısal denklem modelleme yaklaşımlarına yer verilmiştir. Güvenilirliğin, sosyal etkinin, kullanılan argümanın kalitesinin tüketicinin algılamalarında önemli etkileri olduğu sonuçlarına ulaşılmaktadır. Aynı zamanda istatistiki sonuçlara göre markanın tutumları ve güvenilir bilgi kullanımı arasında güçlü ve pozitif etki olduğu ifade edilmektedir.

Başka bir çalışmada Chen, Sang ve Xiaoyu (2019) tarafından markaların nüfuz pazarlamasına yaptığı yatırımların son birkaç yıldır hızla yükseldiğine dikkat çekilmektedir. Nitekim bu durumun temelinde Instagram'daki giyim markalarının nüfuzlu ile yaptıkları tanıtımların klasik marka tanıtım videolarından çok daha fazla sayıda beğeni ve yorum almasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu süreçte tüketiciler reklam ögesi olarak fenomenlerin olduğu içeriklere daha çok katılım sağlamaktadır. Benzer biçimde başka bir araştırmada da markalar için Instagram ünlüleri ya da fenomenlerinin ürettikleri içeriklerin geleneksel ünlülerin ürettikleri içeriklere göre daha güvenilir, gıpta edilen ve olumlu etki yaratıcı olduğu (Jin, Muqaddam ve Ryu, 2018) bu durumu desteklemektedir.

Özellikle halkla ilişkiler profesyonellerin bakış açısının dikkate alınması bu noktada etkili olmaktadır. Sosyal medya nüfuzlularının iletişim profesyonelleri için birincil paydaş haline geldiğini vurgulayan çalışmalarında Navarro vd. (2020) örgütlerin halkla ilişkiler bağlamında nüfuzluları nasıl algıladıklarıyla ilgili teorik eksiklikler olduğuna dikkat çekerek Latin Amerikalı ve Avrupalı profesyonellerin kişisel itibar ve paylaşılan içeriğin kalitesi gibi geleneksel kimlik göstergelerini daha çok tercih ettikleri, sosyal medya nüfuzlularına karşı daha mesafeli olduklarını belirtmektedirler.

Uzunoglu ve Kip (2014, s.592-602) yürüttükleri araştırmalarında, nüfuz pazarlamasının temellerinden ve tüketici ile nüfuzlu ilişkisine dair unsurlardan bahsetmektedirler. Çalışma, birçok markanın nüfuzlulara yani fenomenlere ürünleri tanıtmaları için örnek ürün gönderdiklerini, takipçilerine ödül yoluyla ücretsiz olarak bu ürünleri deneme fırsatı sunduklarını ortaya koymuştur. Çalışmada vurgulanan diğer bir önemli nokta ise bloggerlar olmuştur. Bloggerların ortak ilgi alanı olan kişileri yani belirli bir kitleyi bir araya toplayarak marka ile tüketici ilişkisinin yeni gücü haline geldiği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada, Katz ve Lazarsfeld'in iki aşamalı akış modeli ile nüfuz pazarlaması ekosisteminin örtüştüğü desteklenmiştir. Sosyal medya fenomenleri marka ile tüketici arasında arabulucu görevi görmektedir.

Sabuncuoğlu ve Gülay (2014, s.1-24) yürüttükleri çalışma ile nüfuz pazarlamasında Twitter üzerinden bir araştırma yapmışlardır. Twitter fenomenleri ve onların seçim kriterleri çalışma sonucunda şu şekilde ortaya koyulmaktadır:

- Marka mesajı ile fenomenin hesap içeriği arasındaki uyum,
- Marka imajı ile fenomenin kişisel imajı arasındaki uyum,
- Fenomenin sahip olduğu takipçilerinin özellikleri,
- Fenomen ile takipçilerinin etkileşimleri.

Yaylagül (2017, s.220) alışmasıyla, fenomenlere bağlanmışlık düzeyini araştırmıştır. Çalışmada; sosyal medya kullanıcılarının, takip ettikleri fenomenlere bağlanmışlık seviyeleri ve fenomenlerin pazarlama stratejisindeki önemi dikkat çekmektedir. Çalışma sonucuna göre, bağlanmışlık ile bazı faktörler arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya koyulmuştur. Bu faktörler; cinsiyet, sosyal medyada geçirilen süre, sosyal medya üzerinden son bir yılda yapılan alışveriş, Snapchat ve Youtube kullanım oranlarından oluşmaktadır.

Peltekoğlu ve Tozlu tarafından (2018, s.287-296) yapılan çalışmada ise anket tekniği kullanılmıştır. Gerçekleştirilen anket tekniği için katılımcılar, sosyal medyayı en fazla kullanan kuşak olmaları ve literatüre hâkim oldukları gerekçesiyle İstanbul'da bir üniversitenin, halkla ilişkiler ve reklamcılık bölümünde (lisans-ön lisans) eğitim alan öğrencilerinden seçilmiştir. Araştırmanın kriteri, en az bir sosyal medya fenomenini takip etmek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, kamuoyu önderi niteliğinde olan fenomen-

lerin sosyal sorumluluk kampanyalarında etkili kaynak olduğuna ulaşılmaktadır. Ayrıca, fenomenlerin güvenilir olmasının takipçilerin tutum ve davranışlarını etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Peltekoğlu ve Askeroğlu tarafından (2019, s.1045-1065) yapılan “Dijital Halkla İlişkiler: Fenomenler Dijital Marka Elçisi Olabilir Mi?” isimli çalışmada, nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Türkiye’de 253 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada, 16-27 yaş arası internet kullanıcıları katılımcı olarak alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, fenomenlerin ağızdan ağza pazarlamaya katkı sağlayacağı ve halkla ilişkilerde dijital stratejiler açısından değer taşıyacağı vurgusu yapılmaktadır.

Alıklıç ve Özkan (2018, s.56) gerçekleştirdikleri çalışmada içerik analizi yöntemi kullanmışlardır. Araştırma kapsamında otuz kanaat önderi seçilmiş; bunlarda Instagram kullanma ile kozmetik sektöründe içerik üretme şartları aranmıştır. Araştırmacılar, inceledikleri tüm fenomenlerin ürün tanıtım yaptıklarını ve ürün adını etiketleyerek yer verdiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışma sonucuna göre, fenomenlerin düzenli olarak her gün içerik ürettikleri ve şahsi içeriklerin tanıtım içeriklerinden oldukça az olduğu vurgulanmıştır.

Mert (2018, s. 1322-1324) gerçekleştirdiği çalışmasında, üç influencer marketing uygulayıcısı ile derinlemesine görüşme tekniği uygulamıştır. Çalışmada, pazarlama stratejisi olarak fenomen kullanımının daha düşük maliyetli olduğu belirtilmektedir. Ayrıca çalışma sonucuna göre, nüfuz pazarlamasının gelecekte önemli bir pazarlama aracı olacağı öngörülmektedir.

Öztürk ve Şener tarafından (2018, s. 382-412) mikro Instabloggerlar ve gerçekleştirdikleri ürün yerleştirme uygulamaları incelenmiş ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, kadın ve erkek Instabloggerların ürün yerleştirme stratejilerinin ve yaklaşımlarının farklı olduğu ortaya konulmuştur.

Arklan ve Tuzcu (2019) ise çalışmalarında etkileyenler olarak nitelendirdikleri nüfuzlularda takipçiler tarafından aranan kriterlerin tarz, fiziki görünüş ve yetkinlik olarak kategorilendirilebileceğini ve bilgi edinme, hoş vakit geçirme, etkileşim ve kişisel tatmin gibi nedenlerle takip edildiklerine dikkat çekmektedirler.

Farklı açılardan ele alınan nüfuzluların dönemin önemli bir tanıtım aracı olarak değerlendirilmesi mevcut yerli ve yabancı literatürde yer edinmiş görünmektedir.

Sosyal medya alanları; bireylerin, toplulukların, markaların ve kurumların gündelik hayatlarını, duyurularını ve iş akışlarını kendi rızalarıyla paylaştıkları; özellikle yaptıkları paylaşımlarla oluşturdukları içerikleri öne çıkarak kendilerini daha geniş kitlelere tanıttıkları yani nüfuzlu oldukları alanlardır. Günümüzde dijital alanların özellikle sosyal ağ mecralarının pazarlama alanında ön plana çıkmasındaki en büyük etki, tanıtım ve reklam faaliyetlerinin klasik medyadan çok daha düşük maliyetle yapılmasıdır. Düşük maliyet etkisinin yanına nüfuzlu kişilerin kısa zamanda geniş kitlelere ulaşabilmesi ve onlar üzerinde etkili olabilmesi de eklenince, pazarlama dünyasında nüfuz pazarlamasının etkisi giderek önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı; üniversitede lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya mecralarında takip ettikleri nüfuzlu kişilerden ne yönde ve ne şekilde etkilendiklerini ve bu etkilerin satın alma davranışlarını nasıl şekillendirdiklerini ortaya koymaktır.

Literatürde nüfuzlu kavramı ve nüfuz pazarlamasıyla ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışma olmasıyla beraber, sosyal medyayı en fazla kullanan kesim olan genç nüfusa yönelik güncel bir çalışma olması, bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Nitekim araştırmanın örnekleminde üniversite öğrencilerinin tercih edilmesi sosyal medyayı yoğun bir şekilde kullanmalarından kaynaklanmaktadır. Elde edilen sonuçlar son dönemlerin rağbet edilen pazarlama aracı olarak nüfuz pazarlaması ekseninde reklam ve tanıtım yapmak isteyen kuruluşlara da yol gösterici olacaktır. Bu bağlamda çalışmanın literatüre katkı sağlaması düşünülmektedir.

Bu doğrultuda çalışmada, nüfuzluların ve nüfuz pazarlamasının satın alma davranışı üzerindeki etkileri araştırılmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın ilk kısmında nüfuzlu kavramı ve nüfuz pazarlamasından bahsedilmiş ve değerlendirilmeler yapılmıştır. İkinci kısımda ise, çalışmanın ana hattını oluşturan nüfuz pazarlaması tüketicilerin satın alma karar süreci ve evreleri ile ilişkilendirilerek incelenmiştir. Son bölümde, araştırmanın metodolojisinde ise konu ve araştırma ile ilgili bilgilere yer verilerek nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği ile edinilen bulgular yorumlanarak değerlendirilmiştir. Çalışmayla, nüfuz pazarlaması ve satın alma davranışı ilişkilendirilerek literatüre katkı sağlanması düşünülmüştür.

Nüfuzlu Kavramı ve Nüfuz Pazarlaması

Yeni medyanın insan hayatında yaratmış olduğu etki ve değişim her geçen gün farklı kavramları da terminolojiye kazandırmaktadır. Değişen alışkanlıklar, yaşam tarzları ve hatta kültürler tanıtım ve pazarlama alanında yeni yönelimlere kapı aralamaktadır. Sosyal medyanın yaygın kullanımı da bu alandan beslenen uygulamalara yol açmaktadır. Bunlardan biri olan “nüfuzlu” kavramına yeni nesil kanaat önderleri olarak yerli ve yabancı literatürde sıklıkla karşılaşılmaktadır. Türk Dil Kurumu’na göre “*Sözü geçer, istediğini yaptıran, erkli*” anlamında (TDK, 2020) bilinen nüfuzlu kavramı başka bir anlamda blog, tweet ya da benzer sosyal ağlar üzerinden hedef kitlelerin tutumlarını şekillendirme amacı taşıyan serbest nitelikli kaynak ve alıcı dışındaki üçüncü taraf destekçiler (Freberg vd., 2011, s.90) olarak ifade edilmektedir. Özellikle diyalogsal katılımı geniş kitlelerle bağlantı sağlayan, sosyal medyada farklı kitlelere ulaşan ve bu kitlelerin satın alma davranışı üzerinde etki gücü olan bu kişiler sosyal ağ kullanıcıları tarafından da güvenilir kaynaklar olarak itibar edinmektedir (Aktaş ve Şener, 2019, s.405).

İletişim olgu ve sürecinde, sağlıklı bir iletişimin oluşabilmesi için temel unsur, alıcının mesaja olan tepkisinin kaynak tarafından öğrenilmesidir. Bu özelliğin olmaması durumunda, iletişim tek yönlü olarak gerçekleşir. Fakat iletişim olgusunun varlığı, geribildirim ögesi ile anlam kazanır. Geri bildirim, iletişim sürecine çift yönlülük kazandırarak, iletişimde bulunan kişinin diğerleri ile olan ilişkisini düzenlemektedir (Aziz,2012, s.30). Bu açıdan nüfuzlular kendilerini takip eden bireylerle iletişim ve etkileşim kurma ve bu yolla ürün-hizmet tanıtma imkânına sahip olan önceden bilinen kamuoyunca tanınan bireyler olabileceği gibi; sosyal medyada tanınmış ve bu yolla iş imkânı sağlayan fenomenlerde olabilmektedir.

Nitekim iletişim araştırmalarında da 1940 yılında ABD Başkanlık seçim kampanyasının etkilerinden yola çıkılarak ilk olarak Katz ve Lazarsfeld tarafından iki aşamalı akış kuramı ile bahsedilen modelde kaynak ve alıcı arasında akış sağlayan kanaat önderlerine dikkat çekilmektedir. Toplum üzerinde etki gücü bulunan ve tüketim, politika, sanat gibi pek çok alanda tercihleri etkileme potansiyeli olan bu önderlerin (akt. McQuail ve Windahl, 2010, s.83-87) sosyal mecralarda “fenomen” tanımlamasıyla 21.yy’da yeniden bir forma büründüğü ve bu haliyle de son derece nüfuzlu olduğu düşünülmektedir.

Pazarlama alanında ise kanaat önderlerinin bu etkisi nüfuz pazarlaması (influencer marketing) olarak tanımlanmaktadır. Son yıllarda markaların tanıtım adına yaptıkları yatırımlarda önemli yer edinmiş olarak fenomenlere ya da nüfuzlulara (influencers) yer verdikleri görülmektedir. Dijital ağızdan ağıza pazarlamanın önemli bir formu nüfuz pazarlamasında (Aktaş ve Şener, 2019, s.416) nüfuzlu kişinin yarattığı etki kartopu etkisi gibi geniş kitleleri de kısa sürede geometrik artışla etkisi altına alabilmektedir. Bu nedenle kısa sürede yaratmış olduğu geniş etki pazarlama uygulamaları içinde kendine kısa sürede yer edinmesini sağlamaktadır.

Nitekim nüfuzlular; markaya yönelik farkındalık, bilinirlik ve ilgi uyandırmanın yanı sıra satışa yönlendirmek, repütasyonu yönetmek ve sadakat sağlama etkisiyle önemlidir. Bu süreçte sosyal mecralarda kullanıcı sayısı ve bu kullanıcıların geçirdikleri sürelerin artması, geri dönüşlerin eş ve gerçek zamanlı ölçülebilirliği, bireyselleştirilmiş iletişim ve tanıtım-satış imkanları nüfuz pazarlamasının gün geçtikçe etkisini arttırmaktadır (Rakuten Marketing, 2019).

Nüfuz Pazarlaması ve Satın Alma Karar Süreci

Nüfuz pazarlaması tüketicinin satın alma karar sürecinde ayrı bir öneme sahiptir. Dijital ekonominin etkisini arttırdığı içinde bulunduğumuz dönemde markaların stil geliştirmede müşteri katılımını sağlamaya yönelik çevrimiçi (online) ve çevrimdışı (offline) etkileşimini birleştiren farklı uygulamalar arayışı içinde oldukları görülmektedir. Gelenekselle dijitalin bütünleştirdiği bu dönemde insani dokunuşlar aranmaktadır. Bu süreçte insanların neden satın aldığını anlamak ve hatta bireylerin haritalaması ve dijital antropolojisini çözmek son derece önem kazanmaktadır (Kotler vd., 2018, s.85-92).

Ekonomik koşulların iyileşmesi ve makineleşmeyle birlikte arz talep dengesi değişmiştir. Tüketiciler daha fazla talep etmeye, üreticiler ise daha fazla arz etmeye başlamıştır. Çeşitlik arttıkça tüketicilerin karar verme süreçleri uzamaktadır. Bu durum pazarlama açısından daha değerli hale gelmiştir. Satın alma sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için, tüketicinin satın alma davranışlarını ve satın almaya teşvik etme sebeplerini anlamak gerekmektedir.

Satın alma süreci eksiklik ihtiyacı duyması ile başlayan tüketici, bu eksiklikten hareketle sürece başlamaktadır. Ürünü ya da hizmeti aldıktan sonra da

devam eden süreç içerisinde birtakım riskler olsa da tüm faktörler karar verme sürecini oluşturmaktadır (Koç, 2013, s.449-466).

Genel olarak satın alma karar süreci 5 aşamaya ayrılarak incelenmektedir. Bu aşamalar sırasıyla; ihtiyacın farkına varılması, bilgi toplanması, alternatiflerin değerlendirilmesi, satın almaya karar verilmesi ve satın aldıktan sonra değerlendirme şeklinde ele alınmaktadır (Kotler ve Armstrong, 2008, s.147). Bu 5 aşamanın tamamında da nüfuzluların aktif ya da potansiyel etki sahibi olduklarını söylemek mümkündür. Öyle ki ihtiyacın farkına varılması aşamasını farkındalık yaratabilme etkileriyle, bilgi toplama sürecindeki alternatif yaratıcı yönleriyle, alternatiflerin değerlendirilmesinde duygusal ya da rasyonel kanaat oluşturucu potansiyelleriyle, satın alma kararının verilmesi ve hatta satın alma sonrası süreçte dahi yarattıkları içerikler ve yorumlarla sürece katkı sağladıkları düşünülmektedir.

Rakuten Marketing tarafından 2018 Aralık-2019 Ocak aylarında ABD, Avustralya, Birleşik Krallık, Fransa ve Almanya'dan 3600 küresel tüketici ile anket çalışması yürütülmüştür. Araştırmada ulaşılan bazı bulgularda; ankete katılanların %61'i günde en az bir kere; %35'i ise birden fazla kere nüfuzlularla etkileşimde bulunmaktadır. Erkekler (%65) kadınlara (%60) oranla daha fazla etkileşimde bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların %32'si her gün çevrimiçi alışveriş yaparken %48'i haftalık olarak göz atma ya da alışveriş yapma üzerine olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ne tür nüfuzluları takip ettiği ile ilgili bulgularda ise %47 eğlence amaçlı içerik üreten nüfuzlular, %43 güzellik amaçlı içerik üreten nüfuzlular; %43 ünlüler ya da şöhret sahibi kişiler ve %39 moda amaçlı içerik üreten nüfuzlulardan oluşmaktadır. Erkekler ve kadınlar farklı türde nüfuzluları takip etmektedir. Kadınlar daha çok güzellik ve moda amaçlı içerik üreten nüfuzluları takip ederken; erkeklerde daha çok oyun, teknoloji ve eğlence-gösteri amaçlı içerikler takip edilmektedir. Genel olarak %65 ile en fazla Instagram üzerinden takip yapılırken ayrı ayrı bakıldığında erkeklerde %64 ile Youtube; kadınlarda ise %70 ile Instagram üzerinden nüfuzlular takip edilmektedir. Fotoğraflar ve yazılı içeriklere göre videolar %64 ile daha sık tercih edilmektedir. Videolarda ise %44 gibi bir oran canlı videoları daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %68'i farklı ülkelerden nüfuzluları takibe almaktadırlar. Katılımcıların %74'ü takip ettikleri bir nüfuzludan esinlenerek tek bir satın alma işleminde 629 do-

lara kadar para harcadığını belirtmektedir. Yine %46'sı nüfuzluların tavsiyelerinin satın alma kararlarında faydalı olduğunu ifade etmişlerdir (Rakuten Marketing, 2019).

Nüfuzlu seçiminde marka; nüfuzlunun marka kişiliğine uygunluğu, uzmanlık alan türü (yaşam tarzı, oyun, anne-bebek, moda, makyaj, spor, sanat, sağlık, bilim, eğitim, seyahat, vb), takip edilme motivasyonu, takipçi sayısı ve profili, takipçi yorumları, paylaşım sıklığı, daha önceki işbirlikleri ve bağlantıları, görünürlüğü gibi etkenleri göz önünde bulundurmalıdır (Rakuten Marketing, 2019). Öyle ki bu sürecin doğru yönetilmesi tüketicinin satın alma kararı ve davranışı ile yakından ilgili olmaktadır. Markanın hedefleri ile uyumlu olarak belirlenmiş stratejiye göre nüfuzlunun seçimi ve doğru mecralarda hedef kitleye etkili bir içerik ile seslenmesi sürecin önemli bir parçasıdır. Asıl olan sürecin bu noktada kalmaması, detaylı analizlerle raporlaştırılması ve sonuca dair bilgiler içermesiyle markanın hedef kitlesi ile uzun soluklu ilişkilerin devamlılığı açısından son derece önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma paradigması temel alınacaktır. Nitel araştırmanın temelinde bireylerin herhangi bir konuda anlamlandırmaları ve deneyimlerini kendi düşünceleri ve zengin betimlemeler çerçevesinde yorumlamaları ve tümevarımsal bir sonuca ulaşılması (Merriam, 2013, s.14-16) yer almaktadır. Bu açıdan sosyal medya nüfuzlularının bireyler üzerinde hangi şekillerde ve yönde yorumlamalar oluşturduğunu keşfedebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi ve görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşme, bireylerin tutum ve davranışlarını ve bunların olası sebeplerinin ortaya çıkarılması konusunda en kısa yol olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada, görüşme türlerinden biri olan ve soruların önceden belirlendiği fakat daha fazla veriye ulaşabilmek için soruların sonlarına eklemeler yapılması mümkün olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği (Karasar, 2009, s.166-168) kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, internet kullanan ve sosyal medya hesapları üzerinden nüfuzlu kişileri takip eden, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde lisansüstü öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evrene ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yer verilmiştir. Amaçlı örnekleme, ilgilenilen konunun tipikliği ya da yapısına göre araştırmacı tarafından gere-

ken bilgiyi sağlayabilecek öğelerin örneklem olarak seçilmesini kapsamaktadır (Robson, 2017, s.318). Bu kapsamda seçilen öğrenciler sosyal medyayı aktif kullanmalarına ve nüfuzlu kişileri takip etme davranışlarına göre örneklem kapsamına dâhil edilmişlerdir. Araştırmanın kapsam ve sınırlığını ifade eden bu çerçeve farklı araştırmalarda farklı amaçlar gözetilerek genişletilebilir.

Araştırmanın güvenilirliği açısından Merriam (2013) tarafından geliştirilen *Üçgenleme, üye sorgulaması, yeterli katılım, araştırmacının duruşu, uzman incelemesi, denetleme tekniği ve azami çeşitlilik olarak belirtilen* (2013, s.206-210) stratejiler dikkate alınmıştır. *Üçgenleme* stratejisinde yer alan gözlem ile araştırmanın katılımcıları gözlemlenmiş sosyal medya ve fenomen takibinde olanlar kapsama alınmıştır. Üçgenleme sürecinin ikinci aşaması mülakatla katılımcıların mülakat esnasındaki hal ve tavırları da dikkate alınmıştır. Üçüncü aşamada ise doküman süreciyle ilgili çalışmanın başından sonuna tüm dokümanlar araştırma ile ilişkilendirilmiştir. *Üye sorgulaması* ile araştırmacıların gerçek düşünceleri benzer gruplara tekrar sorgulanarak teyit edilmiştir. *Yeterli katılım*, çalışmanın doygunluğa ulaştığı düşünüldüğü süreçte veya benzer cevapların alınmasıyla araştırmanın başında öngörülen rakama yakın olarak da tamamlanmıştır. *Araştırmacının duruşu* yine bu noktada dikkate alınmış gözlem ve görüşmeler tam haliyle incelenmiş ve süreçte etik duruş içerisinde araştırma sürdürülmüştür. *Uzman incelemesi* baştan sona araştırmanın tüm aşamasında yer almıştır. *Denetleme tekniği* ile veriler sağlam ve kayıp yaşanmadan saklanıp incelenmiştir. *Azami çeşitlilik* tekniği ile amaç ve evrene uygun olarak araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülen katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir.

Son olarak sorular literatür araştırmasından özellikle (Arklan ve Tuzcu, 2019; Lagner, Hennigs, ve Wiedmann, 2013; Örs, 2018) tarafından gerçekleştirilen ampirik çalışmalardan ve uzman görüşü alınarak yapılandırılmış, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra mülakat sorularına son şekli verilmiştir. Mülakat formu uzman görüşü ile oluşturulduktan sonra gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 20-25 dakika sürmüş katılımcıların izni dahilinde kayda alınmıştır. Özellikle yarı yapılandırılmış çalışmanın niteliği olarak yönlendirici olmadan bireylere sıralanmış sorular (düşünce-değer) sorma, dinleme ve söylenenleri kaydetme şeklinde gerçekleştirilmiştir (Patton, 2018, s.344-374).

Araştırmanın genel çerçevesi kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- **S1:** Sosyal medyanın nüfuzlu kişileri kullanıcıların satın alma davranışlarını etkileyen bir unsur mudur?
- **S2:** Birçok sosyal medya platformunda etkili olan nüfuzlu kişiler kullanıcıları en fazla hangi sosyal medya platformu ile etkilemektedir?
- **S3:** Nüfuzlular ve kullanıcılar arasında gerçekleşen iletişim ne yönde ilerlemektedir? (Tek yönlü mü?-çift yönlü mü?)
- **S3:** Eğitim seviyesinin artması nüfuzlu kişilerin, kullanıcıların satın alma davranışını şekillendirmesi üzerinde etkili midir?

Bulgular

Fenomenleri (nüfuzlu kişileri) takip ediyor musunuz? Takibiniz daha çok hangi sosyal ağ üzerinden gerçekleşmektedir? sorusu üzerine katılımcıların tamamı evet yanıtıyla katılım göstermişlerdir. Nitekim araştırmanın katılımcı olma koşulunu sağlaması gerektiğinden bu sonuç muhtemeldir. Katılımcıların takibi, verdikleri cevaplara göre ağırlıklı olarak ve sırasıyla; Instagram, Youtube ve Twitter üzerinden gerçekleşmektedir.

Bireylerin takip ettikleri fenomenlerin seçiminde farklı sebepler olduğu görülmektedir. Özellikleri ilgilendikleri alan ve arkadaş tavsiyeleri bu noktada en etkili kriterler olarak değerlendirilmiştir. Takipçi sayısı ise sanılanın aksine çok dikkate alınmayan bir kriter olmuştur. Örneğin,

- **K1:** “Beni en çok Youtube etkiliyor. Youtube önerileri ve arkadaş tavsiyeleri benim için öncelikli oluyor. Eskiden takip ettiklerime daha dikkat ederdim ama artık daha sıradan olmaya başladım. Genellikle aynı türden kişileri takip ediyorum. Takipçi sayısından çok etkilenmiyorum. Beni içerik daha fazla etkiliyor.” derken benzer düşüncede başka katılımcılar da;
- **K2:** “Daha çok çevre etkiliyor. İlgi alanıma girmesi ve topluma faydası önemli, takipçi sayısı değil.” ve
- **K11:** “Sosyal medya önerileri ve arkadaşlarım etkili daha çok. Benim için içerik daha önemli sayıya pek bakmıyorum.” şeklinde yanıtlamışlardır.

Takip edilen nüfuzluların hangi alanda yoğunlaştığı ile ilgili yanıtlar çözümlendiğinde teknoloji, gezi ve genel kültür dikkat çekmektedir. Örneğin;

- **K4:** “Turizm, gezi, yemek üzerine olan alanları takip ediyorum genellikle.”
- **K14:** “Spor, bilim ve teknoloji alanındaki fenomenleri takip ediyorum.”
- **K15:** “Takip ettiğim fenomenler genellikle teknoloji ve gezi alanlarıyla içerik paylaşan kişiler.” şeklinde yanıtlar verildiği görülmektedir.

Takip edilen nüfuzluların tanıtımını yaptıkları ürün ve hizmetlerle ilgili olarak neler düşündükleri ve tavsiyelerini ne ölçüde dikkate aldıklarına ilişkin yapılan çözümlenmelerde süreci ticari bir ürün tanıtımında çok samimi bulmadıklarını ifade eden grup yoğunluktadır. Örneğin,

- **K6:** “Önemli ama reklam olduğunu çok belli edip, doğallıktan çıktıkları zaman hoşlanmıyorum.”
- **K8:** “Reklam sürecinin nasıl işlediğini bildiğim için çoğu reklam bana sadece para kazandırmaktan ibaret geliyor. Ürünü almak için dikkatimi çekmesi ve araştırmam gerekiyor.”
- **K9:** “Reklam amaçlı değil, tavsiye amaçlıysa önemlidir ve dikkate alıyorum. Samimiyet ve güven satın alma kararımı etkiliyor.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu noktada samimiyet ve güven önemli olmakla birlikte gerçek anlamda ticari menfaatlerin gözetilmediği doğal ortam kullanıcılar tarafından değerli bulunmaktadır. Buna zıt olarak nüfuzluların etkisini satın alma davranışı üzerinde önemseyen bir grubun varlığından da bahsedilebilmektedir. Örneğin,

- **K1:** “Çok önemli. Takip ettiğim fenomenlerden 2-3 tanesi aynı üründen bahsetse, tamam bu iyidir diyorum ve etkileniyorum. Bir süre sonra kullanmasam bile benim satın alma kararımı etkiliyorlar.” derken;
- **K11:** “Evet önemli. Satın alma davranışları etkiliyor fakat bütçe bazen engel olabiliyor.”
- **K15:** “Özellikle teknoloji alanında tavsiyelerine dikkat ederim. Uzun uğraşlar ve araştırmalar neticesinde toplanmış bilgilerin paylaşılmış olması bu yönde beni olumlu etkilemektedir.” yanıtlarını vermişlerdir. Aslında süreci genel olarak değerlendiren bir katılımcı da;
- **K9:** “Reklam amaçlı değil, tavsiye amaçlıysa önemlidir ve dikkate alıyorum. Samimiyet ve güven satın alma kararımı etkiliyor.” ifadeleriyle belirtmektedir.

Araştırmanın ilerleyen boyutlarına bakıldığında; satın alma kararında etkili olan nüfuzlulardan sosyal medya fenomenleri ünlülere göre katılımcılar tarafından daha etkili bulunmaktadır.

- **K1:** “Fenomen. Ben ünlü takip etmiyorum. Ünlü daha çok reklam ve satış yapıyor. Fenomenler daha samimi.”

- **K6:** “Fenomen. Daha organik buluyorum.”
- **K11:** “Fenomen daha etkili. Ünlü bende bir çıkar hissi uyandırıyor ama fenomen daha samimi”.

Ünlüleri etkili gören azınlık grupta ise tam ters açıdan ilginç tespitlere rastlamak mümkündür. Örneğin;

- **K14:** “Ünlü daha çok etkili. Çünkü ünlülerin para kazanma arzusuyla yaptıklarını düşünmüyorum. Fenomenlerin ise sırf tanınırlık oluşturmak için yaptıklarını düşünüyorum ve güvenilir bulmuyorum.”
- **K12:** “Eski alışkanlık olarak ünlüler daha çok etkiler. Eskiden beri hep onları gördüğümüz için alışkınız diye düşünüyorum.” şeklinde değerlendirmişlerdir.

Bulgularda önemli bir noktada takip edilen nüfuzlular ile olan ilişkinin yönüdür. Katılımcıların büyük bir kısmı ilişkinin tek yönlü olduğunu vurgulamışlardır.

- **K7:** “Genellikle tek yönlü.”
- **K8:** “Hep tek yönlü kaldı.”
- **K15:** “Genellikle tek yönlü bir iletişim mevcut. Fenomenlerin verdiği bilgileri alıp kendime göre işlerim. Ancak bir geri bildirim söz konusu değildir.” gibi benzer yanıtlar verilirken çift yönlü olduğunu söyleyen grubun tamamı (3 katılımcı);
- **K6:** “Evet oldu. Hatta takip ettiğim bir fenomenin düzenlediği workshop etkinliğine katıldım ve görüştim.”
- **K1:** “Evet, etkileşimde bulunduğum oldu. Hatta takip ettiğim biriyle aynı eğitimi almaya İstanbul’a gittim ve orada tanıştık. Şimdi daha sık mesajlaşıp yorumlaşıyoruz.”
- **K5:** “Çift yönlü olduğu oldu, evet. Instagram üzerinden iletişime geçtim.” şeklinde değerlendirmişlerdir.

Esasen içeriğin gücünü ve etkisini artırmak için iletişimin tek yönlü mesaj yerine çift yönlü ve interaktif bir süreç içerisinde olması gerekmektedir. Bu nedenle genel eğilimin uzun vadede kendini bu yönde güncellemesi hem nüfuzlular hem de takipçiler adına önemli olacaktır.

Son olarak nüfuzluların geleceği hakkında katılımcıların farklı düşüncelerde oldukları görülmektedir. Bir kısmı bu sürecin etkisinin artacağını düşünmektedir. Örneğin;

- **K3:** “Dönem onların dönemi, daha da ilerleyecekler. Çocukların bile gelecek hayalleri fenomen olmak. Biteceğini düşünmüyorum.”

- **K2:** “Günden güne etkileri ve sayıları artıyor ve sosyal medya olduğu sürece artmaya devam edecek.” şeklinde sürece ilişkin bakış açısına sahipken;
- **K8:** “Ömürlerinin kısa süreli olduğunu düşünüyorum. Mecralar değiştikçe onların da geçici olduklarını düşünüyorum. Tek mecraya saplanıp kalanlar veya yenilik yapmayanlar geçici olacağını düşünüyorum.” veya
- **K5:** “Gelip geçici olduklarını düşünüyorum. Oldukları dönemde hangi sosyal ağ popülerse orada yoğunlaşıyorlar ama kalıcı değiller.” şeklinde değerlendirmişlerdir.

Öte taraftansa düşünceleri muğlak olan grubunda varlığından söz edilebilmektedir.

- **K1:** “Onlarda bilmiyorlar bence ne olacaklarını, ne yapacaklarını, nereye gideceklerini... Fakat bence daha fazla para kazanmak için çalışacaklar. Ben sadece bir kısmının mesela %30'luk bir kısmının başka alanlara yöneleceğini, aldığı eğitimlerden yola çıkarak okul açmak vb. işler yapacağını düşünüyorum.” diyen katılımcı gibi başka bir katılımcıda geleceklerini farklı çerçevelerden değerlendirmiştir. Örneğin;
- **K15:** “Yeni iletişim teknolojilerinde yaşanan büyük dönüşüm devam edecek gibi görünüyor. Sıradan insanların bilgi edinme süreçleri günlük çerçevelerin dışına çıkmadığı için her zaman fenomenler vb. insanlara ihtiyaç hâsil olacaktır. Bunun en önemli göstergelerinden biri de son dönemde fenomenlerin de vergi ödemesi hususunda genel kamuoyunda gündeme gelen haberlerdir.” ifadesi geleceklerini farklı açılardan sorguladıklarını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Teknolojik gelişmeler, internet kullanımının artması ve çeşitlenen sosyal ağ platformları sebebiyle, günlük yaşamda vaktinin büyük bir kısmını sosyal ağlarda geçiren bireylerin sayısı yadsınamayacak kadar fazladır. Bu duruma bağlı olarak sosyal ağlar bireylerin hem sanal hem gerçek hayatlarının harmanlandığı yerler haline gelmiştir. Yani sosyal medyayı kullanan kişiler gerçek hayatlarında birçok noktada bu mecralardan etkilenecek yaşamlarına dâhil etmektedirler. Bu alanlarda etkilendikleri başlıca unsurlardan biri de sosyal medya nüfuzlularındır. Nüfuzlu kişilerin sosyal ağlarda kısa sürede daha fazla insana ulaşabildiğini fark eden pazarlamacılar, pazarlamanın yeni popüler araçlarından biri haline gelen fenomenlerle iş birliğine giderek nüfuz pazarlamasına olan ilgiyi artırmıştır.

Genel olarak bakıldığında katılımcıların sosyal ağlar içerisinde nüfuzluları kayda değer buldukları, dikkate aldıkları ancak yine temelde iletişimin ana unsurlarından biri olan güveni aradıklarını göstermektedir. Özellikle takipçi sayısından daha çok eş, dost ya da çıkar amacı taşımayan bireylerin tavsiyeleri etkili olmaktadır. Bu açıdan nüfuzluların, fenomenlerin ya da ünlülerin sosyal ağlarda iletişim ve pazarlamanın genel geçer unsurlarını her daim dikkate almalarının ne denli önemli olduğu görülmektedir. Yine bireyler insan doğasının gereği olarak takip ettikleri nüfuzluları fayda, çıkar, ilgi alanı gibi değişkenlere göre seçtiklerini belirtmişlerdir. Bu açıdan nüfuzlu-takipçi ilişkisinin gerçek anlamda doğru kaynak ve hedef kitle olmasının sosyal ağlarda konvansiyonel yöntemlere göre daha birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. İlgili hedef kitleye seslenmenin bu tip mecra ve yöntemlerde daha az maliyetli ve daha etkili olduğu bir kez daha anlaşılmaktadır. Bu süreci daha zenginleştirmek ve etkin kılmak adına ilişkinin yönünün çift taraflı olması da önem taşımaktadır.

Bu bağlamda çalışmada nüfuz pazarlamanın ve nüfuzlu kişilerin markalar tarafından kullanılmasının satın alma davranışlarını şekillendirme üzerindeki etkileri araştırılmış, kullanıcıların tercihleri ve etkilenme kriterleri irdelenmiş, kullanıcılar açısından hangi kriterlerin satın alma kararı üzerinde etkili olduğu incelenmiştir.

Yapılan çalışma kapsamında katılımcıların genel olarak buldukları ortak payda, sosyal medya nüfuzlularının yani fenomenlerin daha gerçekçi oldukları, bahsi geçen ürün veya hizmeti kullandıklarına inandıkları ve ünlülerden daha samimi geldikleri olmuştur. Bu bağlamda markalara; fenomenlerin daha samimi algılandıkları ve daha gerçekçi görüldüklerini göz ardı etmemelerini ve pazarlama plan ve stratejilerinde bu durumu dikkate almaları önerilebilir. Araştırma soruları kapsamında olan ve cevap alınan bir diğer konu ise katılımcıların en fazla kullandıkları ve fenomen takibi yaptığı platformun Instagram olduğudur. Çalışmada verilen cevaplar doğrultusunda Instagram'ın fenomen takibi üzerinde daha fazla etkiye sahip olmasını, nüfuz pazarlaması stratejilerine en uygun sosyal ağ platformu olması ile yorumlanabilir. Çalışmada, katılımcıların çoğunluğu fenomenlerle kurulan iletişimin tek yönlü olarak gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Nüfuzlularla kurulan ilişkinin yönü de satın alma sonrası davranışlar açısından özellikle önem taşımaktadır. Sürecin satın alma ile sonlanmaması uzun soluklu olması pazarlama

araştırmalarının temelinde yer almaktadır. Ancak günümüz uygulamalarında nüfuzlularla olan ilişki de tek yönlü ve kısa soluklu olmaktadır. Çift yönlü iletişim biçimi nadir gerçekleşmekle beraber markaların esasen bu noktadaki eksiklikleri gidermek adına yaratıcı adımlar atması önerilebilir. Yine postmodern dünyanın hızlı dönüştürücü etkisi nüfuzluların da geleceği açısından düşündürücü bir noktadır. Karmaşanın hâkim olduğu bu dönemde katılımcılarda nüfuzluların geleceğini farklı perspektiflerden değerlendirmişlerdir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta tüketicinin karar alma sürecine dijital ortamlarda insani dokunuşlarla cevap vermeleri ve varlıklarını güven ekseninde geliştirdikleri takdirde hatırı sayılır etkiler yaratabilecekleri yönündedir. Yine çalışma kapsamında oluşturulan araştırma sorularının sonuncusu olarak ele alınan eğitim seviyesi artışı ile nüfuzlu kişilerden etkilenme konusunda katılımcıların; lisansüstü eğitim görmeleri sebebiyle daha fazla okuma ve araştırma yapan bireyler olmaları ve sosyal bilimler alanında eğitim görmeleri sebebiyle insan ve toplum konularına daha hâkim olmaları göz önünde bulundurularak, sosyal ağ ve nüfuzlu kişilere daha sorgulayıcı yaklaştıkları söylenebilir. Zira alınan cevapların bazılarında reklam sürecinin işleyişi, amaçlarının ne olduğunun sorgulanması gibi ifadeler yer almıştır.

Sonuç olarak nüfuzlu kişilerin satın alma davranışlarına etkisi beklenen kadar olmasa da marka bilinirliği ve dikkat çekme konularında oluşturdukları samimiyet ile ön plana çıkmaları, daha sonra yapılacak araştırmalar için bir inceleme konusu olması açısından önerilebilir.

Elbette ki teknolojik gelişmelere paralel olarak pazarlama literatürüne yeni kavramlar ve konular her geçen gün eklendikçe gelecek adına da yeni dönüşümlerin yaşanacağı beklenmektedir. Bu noktada ilerleyen çalışmalarda nüfuz pazarlamasını farklı açılardan ve farklı örneklem gruplarıyla (farklı demografik kategoriler-yaş, cinsiyet, meslek açısından) ele almak mümkünken; yine nispeten daha sık yapılan nicel yöntemlere ilaveten odak grup görüşmesi, derinlemesine mülakat gibi farklı nitel yöntemlerle de araştırma sonuçları farklı bulgularla çeşitlendirilebilir. Bu açıdan yeni kavram ve uygulamalarla da konuyu farklı perspektiflere taşımak literatür açısından faydalı olacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

The Relationship Between Influencer Marketing and Purchase Behavior: A Research on Social Network Users

Emel Tanyeri Mazıcı – Hande Hekimoğlu Toprak

Erciyes University

Technological developments strengthen the communication facilities of individuals day by day. Because of more portable and technological devices (tablets, smartphones, etc.) that can be used in all areas of life, people have the opportunity to connect to the internet wherever they want and interact via social media platforms. Promotional applications addressing digital network users, who have the freedom to choose and consume content themselves, are updated day by day.

The effect and change created by the new media in human life is bringing different concepts to terminology day by day. Changing habits, lifestyles and even cultures reveal to new trends in promotion and marketing. The widespread use of social media also leads to practices that provided from this area. As one of these, the concept of "influential" is frequently encountered in literature as a new generation of opinion leaders.

Social networks in all areas of life have provided consumers with the opportunity to be productive. This situation has laid the groundwork for the development of people who use social networks more actively and thus create their own content. Thus, social media influencers, that is, phenomena, emerged. Known as the celebrities of social media platforms, these people have managed to attract the attention of large audiences with their unique content they have created in many fields. The gradual growth of this situation has led marketers to turn to this area. As an important contact area of the brand and the customer, influencers are preferred as an important tool in digital marketing applications. The brands that have realized the power of the influential have cooperated with these people to promote their products and services. Thus, a new marketing approach, influencer marketing, was appeared.

It is seen that influence marketing, which includes product promotions by benefiting from the masses of influential people with less cost and more interaction logic, has a tendency to change people's purchasing behavior.

Influence marketing has a special importance in the purchasing decision process of the consumer. In the current period, when the digital economy has increased its influence, it is seen that brands are in search of different applications that combine online and offline interactions to ensure customer participation in style development.

In order to understand the purchasing process better, it is necessary to understand the reasons for encouraging the consumer to buy.

Brand in influential selection; it should pay attention to factors such as the appropriateness of the influencer to the brand personality, the motivation to follow, the number and profile of the follower, the follower comments, the frequency of sharing, previous collaborations and connections, and visibility.

Choosing the influential according to the strategy determined in line with the targets of the brand and addressing the target audience with an effective content in the right channels is an important part of the process. The main thing is that the process does not stop at this point. It is extremely important in terms of the continuity of long-term relationships with the target audience of the brand, as it is reported with detailed analysis and includes information about the result.

The purpose of this research; to reveal how graduate students are influenced by influential people they follow on social media and how these influences shape their purchasing behavior.

In this direction, the effects of influencers and influence marketing on purchasing behavior are investigated. In this context, in the first part of the study, the concept of influence and influence marketing were mentioned and evaluated. In the second part, influence marketing, which constitutes the main line of the study, is examined in relation to the purchasing decision process and stages of the consumers. In the last section, the methodology of the research includes information about the subject and the research, and the findings obtained through the interview technique, one of the qualitative research methods, are interpreted and evaluated. The study is intended to contribute to the literature by associating influence marketing and purchasing behavior.

Within the scope of the study, the common denominator that the participants generally met was that social media influencers, that is, phenomena, were more realistic, believed that they used the mentioned product or service, and were more sincere than celebrities. In this context, brands; it can be suggested not to ignore that phenomena are perceived more sincerely and more realistically, and to consider this situation in their marketing plans and strategies.

As a result, the influence of influential people on purchasing behaviors to come to the forefront on brand awareness can be suggested for further research.

Kaynakça / References

- Aktaş, A. ve Şener, G. (2019). Nüfuz Pazarlamasında (Influencer Marketing) Mesaj Stratejileri. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6 (1), 399-422.
- Alıklıç, İ. ve Özkan, B. (2018). Bir sosyal medya pazarlama trendi, hatırlı pazarlama ve etkileyiciler: Instagram fenomenleri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(2), 43-47.
- Arklan, Ü. ve Tuzcu, N. (2019). Dijital Çağın Bir Pazarlama ve Marka İletişim Aracı Olarak Etkileyiciler: Kanaatler, Kriterler ve Takip Nedenleri Üzerine Bir Araştırma, *Selçuk İletişim*, 12 (2), 969-1011.
- Aziz, A. (2012). *İletişime giriş*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Chen, L., Sang, S., Tan, X., Xiaoyu C. (2019). Investigating consumer engagement with influencer- vs. brand-promoted ads: the roles of source and disclosure. *Journal of Interactive Advertising*. 19(3), 169-186.
- Freberg, K., Graham, K., McGaughey, ve Laura A. (2011). Who are the social media influencers? A study of public perceptions of personality. *Public Relations Review*, 37 (2011), 90–92.
- Influencer Marketing Dosyası (2017). 2017 Türkiye influencer marketing dosyası. 15 Ocak 2020 tarihinde <https://creatorden.com/2017-turkiye-influencer-marketing-raporu/> adresinden erişildi.
- Jin, V.S., Muqaddam, A., ve Ryu, E. (2018). Instafamous and Social Media Influencer Marketing. *Marketing Intelligence & Planning*, 37(5), 567-579.
- Li, Y.M., Lai, C.Y., ve Chen, W.C. (2011). Discovering influencers for marketing in the blogosphere. *Information Sciences*, 181(2011), 5143-5157.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, E. (2013). *Tüketici davranışı ve pazarlama stratejileri*. (Gen.5 Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Kotler, P ve Armstrong, G. (2008). *Principles of marketing*. (12th Edition). New Jersey: Pearson.
- Kotler, P., Hermawan K., ve Iwan S.(2018). *Pazarlama 4.0 Gelenekselden Dijitale Geçiş*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Lagner, S., Hennigs, N., ve Wiedmann, K.P. (2013). Social Persuasion: Targeting Social Identities Through Social Influencers. *Journal of Consumer Marketing* 30(1), 31–49.
- McQuail, D. ve Windahl, S. (2010). *İletişim modelleri kitle iletişim çalışmalarında*. (Çev. K. Yumlu). (3.Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mert, L. Y. (2018). Dijital pazarlama ekseninde influencer marketing uygulamaları. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1299-1328.
- Min, X., Rang, W., ve Sylvia, C.O. (2018). Factors affecting youtube influencer marketing credibility: A heuristic-systematic model. *Journal of Media Business Studies*. 15(3), 188-213.
- Navarro, C., Moreno, A., Molleda, J.C., Khalil, N. ve Verhoeven, P. (2020). The Challenge of New Gatekeepers for Public Relations. A Comparative Analysis of the Role of Social Media Influencers for European and Latin American Professionals. *Public Relations Review*. 25 Şubat 2020 tarihinde <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2020.101881> adresinden erişildi.
- Odabaşı, Y. (2019). *Postmodern Pazarlamayı Anlamak*. İstanbul: The Kitap.
- Örs, M. (2018). İnternet fenomenlerini neden takip ediyoruz? Tüketici-fenomen ilişkisini güçlendiren nedenlerin ampirik bir çalışma ile değerlendirilmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 187-209.
- Öztürk, E. ve Şener, G. (2018). Modada nüfuz pazarlaması: Mikro instabloggerların ürün yerleştirme uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11(1), 382-412.
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. Ed. Mesut Bütün-Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Peltekoğlu, F., Askeroğlu, E., (2019), "Dijital halkla ilişkiler: fenomenler dijital marka elçisi olabilir mi?". *Selçuk İletişim Dergisi*, 12 (2), 1044-1067.
- Peltekoğlu, F., Tozlu, E., (2018), "Kurumsal Sosyal Sorumluluk Kampanyalarının Dijital Paydaşları; Sosyal Medya Fenomenleri". *Erciyes İletişim Dergisi*, 5 (4), 285-299.
- Rakuten Marketing (2019). 2019 Influencer marketing global survey consumers. 1 Şubat 2020 tarihinde <https://www.iab.com/wp-content/uploads/2019/03/Rakuten-2019-Influencer-Marketing-Report-Rakuten-Marketing.pdf> adresinden erişildi.

- Robson, C. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırması*. (Çev.Ed. Şakir Çınkır-Nihan Demirkasımoğlu). (Göz.Geç. 2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, A. ve Gülay, G. (2014). Sosyal medyadaki yeni kanaat önderlerinin birer reklam aracı olarak kullanımı: Twitter fenomenleri üzerine bir araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 38, 1-24.
- Schwab, K. (2018). *Dördüncü sanayi devrimi*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Sheldrake, P. (2015). *The business of influence: Dijital çağda pazarlama ve halkla ilişkiler*. (Çev. Ü. Şensoy). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2020). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. 15 Ocak 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?kelime=n%C3%BCfuz%20edici> adresinden erişildi.
- Uzunoglu, E. ve Kip, S. M. (2014). Brand Communication Through Digital Influencers:Leveraging blogger engagement. *International Journal of Information Management*, 34(5), 592-602.
- UNFPA (2016). *Genç nüfusa genel bir bakış*. 10 Şubat 2020 tarihinde <http://www.nd.org.tr/images/other/284.pdf> adresinden erişildi.
- Yaylagül, Ş. (2017). *Sosyal medya fenomenlerine bağlanışlığın belirlenmesi:yükseköğretim öğrencileri üzerine bir uygulama*. 30 Aralık 2019 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/392642> adresinden erişildi.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Tanyeri Mazıcı, E. ve Hekimoğlu Toprak, H. (2020). Nüfuz pazarlaması (influencer marketing) ve satın alma davranışı ilişkisi: Sosyal ağ kullanıcıları üzerinden bir araştırma. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4265-4288. DOI: 10.26466/opus.714203

Şema Başa Çıkma Biçimleri Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması¹

DOI: 10.26466/opus.805108

*

Ferhat Bayoğlu* – Baki Duy **

* Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye

E-Posta: fbayoglu@anadolu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-1925-396X](https://orcid.org/0000-0002-1925-396X)

**Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye

E-Posta: bakiduy@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6082-8518](https://orcid.org/0000-0002-6082-8518)

Öz

Bu çalışmada Şema Başa Çıkma Biçimleri Ölçeği'nin (Schema Coping Questionnaire-SCQ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları, 2017-2018 akademik yılında Anadolu Üniversitesi'nin örgün lisans programlarına devam eden 367 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu, Şema Başa Çıkma Ölçeği (SCQ) ve Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği (COPE) kullanılmıştır. Veriler SPSS 24.00 programı ile birlikte LISREL 9.1 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, doğrulayıcı faktör analizi ile birlikte benzer ölçek geçerliği; güvenirliliği belirlemek için ise, Cronbach Alfa iç tutarlılık Katsayısı ve testi yarılama (eşdeğer yarılar) yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde, ölçeğin üç boyutlu (kaçınma, teslim ve aşırı telafi) ve 12 maddeden oluşan modelinin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2/df= 2.23$, RMSEA= .058, CFI= .94, NNFI= .94, AGFI= .93, SRMR= .054). Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları, kaçınma alt boyutunda .67, teslim alt boyutunda .73, aşırı telafi alt boyutunda .69 ve ölçeğin bütünü için ise, .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları .24 ile .58 arasında yer almaktadır. Çalışmanın bulgularına göre, Şema Başa Çıkma Biçimleri Ölçeği'nin Türkçe formunun şema başa çıkma biçimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Şema terapi, Başa çıkma biçimleri, Üniversite öğrencileri, Geçerlik, Güvenirlik

¹ Bu çalışma Doç. Dr. Baki Duy danışmalığında Dr. Ferhat Bayoğlu tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

A Study About The Validity and Reliability of The Turkish Version of Schema Coping Questionnaire

*

Abstract

This study aims to investigate the validity and reliability of the Turkish version of the Schema Coping Questionnaire. The study participants consist of 367 university students, attended at Anadolu University's formal undergraduate programs in the 2017-2018 academic year. Demographic Information Form, Schema Coping Questionnaire and Coping Orientation to Problems Experienced (COPE) Inventory were used as data collection tools. The data were analyzed using the LISREL 9.1 program together with the SPSS 24.00 software. Confirmatory factor analysis and similar scale validity was used to evaluate the validity of the scale, and Cronbach's alpha internal consistency coefficient and split-half test (equivalent halves) methods were used to determine the reliability. In the confirmatory factor analysis performed for the construct validity of the scale, it was determined that the three-dimensional 12-item model of the scale (avoidance, surrender, and overcompensation) has a good fit. The internal consistency coefficients of the scale were .67 in the avoidance sub-scale, .73 in the surrender sub-scale, .69 in the overcompensation sub-scale, and .78 for the scale total. Item-total correlation coefficients of the scale were in the range of .24 and .58. According to the findings of the study, it can be stated that the Turkish form of the Schema Coping Questionnaire is a valid and reliable measurement tool that can be used to evaluate schema coping styles.

Keywords: *Schema therapy, Coping styles, University students, Validity, Reliability*

Giriş

Gündelik yaşam içerisinde insanlar zaman zaman güç veya sıkıntı verici olaylar ve durumlar yaşamakta bir diğer ifadeyle, başa çıkmakta zorlandığı güçlükler ve yaşantılara maruz kalabilmektedirler. Bireyler, sorunlarıyla farklı destek sistemleri ve kaynakları ile başa çıkmaya çalışmakta ve bu anlamda aslında sorunlar karşısında birbirlerinden çok farklı olacak şekilde başa çıkma davranışlarını ortaya koymaktadırlar. Başa çıkma, genel anlamıyla var olan bir sorun ve stres anında mevcut sorunun çözümüne yönelik yapılan davranış biçimlerini ifade etmektedir (Wong ve Wong, 2006).

Lazarus ve Folkman (1984) başa çıkmayı, bireylerin algılamış oldukları, kaynaklarını aşan belli içsel ve dışsal zorlanmalarını; kontrol altına almak, azaltmak veya tolere etmek için işe koşulan, sürekli farklılaşan davranışsal veya bilişsel çabalar olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, başa çıkma tepkileri, stresli bir durumu, zarar veya tehditi önleme ya da azaltma çabaları olarak ifade edilmektedir (Carver ve Connor-Smith, 2010). Başa çıkma davranışları ve yöntemleri, geleneksel olarak sorun odaklı, duygu odaklı, işlevsel ve işlevsellikten uzak gibi kategorilere ayrılmıştır (Wong ve Wong, 2006). İşlevsel başa çıkma, aktif ve içsel başa çıkmayı içerip, destek arayışında, somut eylemlerde bulunarak veya olası çözümlere yansiyarak sorunlarla başa çıkma girişimlerini ifade etmektedir. İşlevsel olmayan başa çıkma ise, geri çekilmeyi içerir ve inkar veya baskıya, duyguları kontrol etmeye ve kaderci bir tutum sergilemeyi işaret etmektedir (Seiffge-Krenke, 1993).

Gerginlikten kurtulmak, çatışmadan kaçınmak veya geri çekilmek (örneğin, zor, rahatsız edici veya hoş olmayan insanlardan, durumlardan veya uyarılardan kaçınmak gibi) olumsuz sonuçlara yol açması beklenen negatif başa çıkma yöntemleri olarak belirtilmiştir (Colomba, Santiago ve Rossello, 1999). Araştırmalar eylem odaklı başa çıkmanın, pozitif psikolojik sonuçlar ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu (Monzai vd., 2015; Nelis vd., 2011); inkârcı, kaçınmacı ve duygu odaklı olumsuz yöntemlerin ise, olumsuz ruh sağlığıyla ilişkili olma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Folkman vd., 1986; Lazarus ve Folkman, 1984; Mackay, Charles, Kemp ve Heckhausen, 2011; Seiffge-Krenke, 1993). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada (Pritchard, Wilson ve Yamnitz, 2007), olumsuz başa çıkma yöntemleri ve mükemmeliyetçiliğin, olumsuz ruhsal ve fiziksel sağlık için; iyimserlik ve benlik

saygısının ise, olumlu fiziksel ve ruhsal sağlık sonuçları için anlamlı birer yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, duygusal farkındalık ve başa çıkma becerileri olarak duygusal yeterliliğin daha olumlu gelişim ve sağlıklı ilişkilerle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Zaff vd., 2016). Aktif başa çıkma yöntemleri, mevcut koşulları iyileştirme ve problem çözme açısından da daha avantajlı görülmektedir (Carver ve Connor-Smith, 2010).

Bland, Melton, Welle ve Bigham (2012), niversite öğrencileri arasında yüksek ya da düşük stres toleransı ile yaşam tarzı alışkanlıklarını ve baş etme yöntemlerini incelemiş oldukları çalışmalarında, öğrencilerin sıklıkla akademik stresin etkilerini şiddetlendirebilecek uyumsuz başa çıkma yöntemleri ve yaşam tarzı alışkanlıkları kullandıklarını ve yüksek öğrenim kurumlarında öğrenciler arasında stresle baş etmenin daha uyumlu biçimlerini teşvik eden müdahalelere ihtiyaç duyulduğunu ileri sürmektedirler. Bu anlamda, bireylerin problem zebilme becerilerini geliştirme ve sorunlarıyla işlevsel bir biçimde başa çıkabilmelerine yardımcı olma anlamında profesyonel yardım hizmetlerinin önemli bir işlevinin olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan hem yardım alma hem de baş etme davranışlarının yaşantılarla öğrenildiği ve özellikle de genç bireylerin başta ebeveynleri olmak üzere çevrelerindeki diğer yetişkinlerin tutumları ile birlikte baş etme stillerini gözlemleyerek içselleştirdikleri de vurgulanmaktadır (Frydenberg, 1997'den akt. Barker vd., 2005; Yöntem ve İlhan, 2019). Bu bağlamda son yıllarda işlevsel olmayan başa çıkma biçimleri açısından, erken dönem olumsuz yaşantılarla ilişkilendirilen ve uyum bozucu etkileri olduğu düşünülen şema başa çıkma biçimlerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Genel anlamıyla zor veya tehditkr durumlar karşısında bireyler tarafından gösterilen başa çıkma çabaları ve sergilenen tepkiler olarak değerlendirilen başa çıkma biçimleri (Jacob, van Genderen ve Seebauer, 2015), farklı kuramlar açısından ele alınmış ve her kuram kendi perspektifinden bu kavrama yaklaşmıştır. Bu kuramlardan biri de şema Terapi modelidir. Bu yaklaşım açısından, erken dönem uyum bozucu şemalar ile işlevsel olmayan şema başa çıkma biçimlerinin birleşimi, ruhsal rahatsızlıkların kavramsal çekirdeğini oluşturmaktadır. Bu modele göre, erken dönem uyum bozucu şemaların zamanla bireylerin hayatlarında önemli alanlarda bozulmalara ve de sorunlar yaşamalarına kaynaklık ettiği ve bu sorunlar karşısında da genellikle işlevsel olmayan başa çıkma davranışlarının sergilendiği belirtilmektedir (van Vreeswijk, Broarsen ve Nadort, 2012). şema başa çıkma biçimleri, hayatta

kalma stratejileri veya zor ya da tehdit edici durumlarıyla "başa çıkma tarzları" olarak da adlandırılmaktadır (Bernstein, 2005). Bu anlamıyla uyumsuz şema başa çıkma biçimlerinin, bireylerin sorun yaşamalarına neden olan erken dönem yaşantılarıyla nasıl baş ettiğini ve bu şemaların bireylerin yaşantılarında nasıl görünür olduğunu betimlemek için kullanılan bir kavram olduğu ifade edilebilir.

Şema teslimi, şema kaçınması ve şema aşırı telafisi olarak üç farklı şekilde tanımlanan işlevsel olmayan bu başa çıkma biçimlerinden şema teslimi başa çıkma biçimi, kişinin şemalarına boyun eğmesini ve onları onaylayan bir biçimde hareket etmesini ifade ederken; şema kaçınması, kişinin şemalarını aktive edecek kişi, olay, ortam ve yaşantılardan kaçınmasını; şemanın aşırı telafisi ise, kişinin sahip olduğu şemalarının tam tersini yapmasını ifade etmektedir (Rafaeli vd., 2011). Başa çıkma biçimleri, şema terapinin temel öğelerinden birini oluşturmakta ve insanların çocukluk yaşantılarında istenmeyen durumlarla mücadele etmek için sergilemiş oldukları davranış biçimleri olarak ele alınmaktadır. Bu durum aslında, bireylerin rahatsız edici durumlara karşı, 'şu an ben ne yapıyorum?' sorusuna verilen yanıtları ifade edilmektedir (Young ve Klosko, 1993).

Şema başa çıkma biçimleri, yaşanan sorunla etkin bir şekilde baş etmeyi sağlayan işlevsel başa çıkma tepkilerini yansıtmamaktadır. Aksine bu başa çıkma tepkileri, sorunlara çözüm üretmekten öte, yardım alma önündeki bir engel olarak tanımlanmakta ve şema terapi modeli açısından uyum bozucu başa çıkma davranışları olarak değerlendirilmektedir (Rafaeli, Bernstein ve Young, 2011). Şema başa çıkma biçimleri, bir ölçüde bireylerin şemalarıyla mücadele etmesine yardımcı oluyor olarak gözükse de aslında bu başa çıkma yöntemleri iyileştirici ve de uzun vadede işlevsel olarak değerlendirilmemektedir. Bu kapsamda, şema başa çıkma biçimleri, şemaların devamlılık sürecindeki önemli öğeler olarak rol oynamaktadırlar (Young, Klosko ve Weishaar, 2003). Sonuç olarak, şema başa çıkma biçimleri, bireylerin kısa süreli olarak güvende hissetmelerini sağlamış olsa bile kaçınma davranışında olduğu gibi uzun vadede var olan sorunların devam etmesine neden olmaktadır (Rafaeli vd., 2011).

Bireyler şemalarının tetiklenmesiyle, diğer bir ifadeyle olumsuz duyguları harekete geçiren erken dönem uyum bozucu şemalarıyla çok farklı şekillerde başa çıkmaya çalışmaktadırlar. Ortaya konan tüm bu çabalar belki bir aş-

maya kadar işe yarar olarak değeriendirilmektedir; ancak bu davranış biçimleri uzun vadede bireylerin hayatlarını daha da zorlaştırarak, bir anlamda yaşam kalitesini düşürmekte ve işlevselliği olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Young ve Klosko, 1993). Bununla birlikte, bu uyumsuz baş etme biçimlerinin, bireylerin uyum bozucu şemalarının devamlılığına neden olduğu da vurgulanmaktadır (Rafaeli vd., 2011; van Vreeswijk vd., 2012). Bu anlamıyla, bu baş etme biçimlerinin, uzun vadede uyum bozucu şemaları kuvvetlendiren bir etkiye sahip olduğu belirtilmekle beraber, sürecin olumlu anlamda değışmesi için de aslında bir engelleyici işlevi olduğu ifade edilmektedir (Young, 1999). Bu bağlamda değeriendirildiğinde, sorunların bireyler açısından görmezden gelinmesi veya kısa vadeli ve geçici olarak çözülmüş olduğu algısı, bu bireylerin sorunlarıyla etkin bir şekilde baş etmeleri veya gereksinim duydukları profesyonel yardımı almaları önünde engelleyici bir etken olarak da rol oynayabilmektedir. Bu anlamda, şema başa çıkma biçimleri olarak kaçınma, teslim ve aşırı telafi gibi işlevsel olmayan başa çıkma biçimlerinin, bireylerin sorunlar karşısındaki tutumlarıyla ilişkisinden hareketle, psikolojik yardım alma sürecinde önemli bir değışken olabileceği düşünölmektedir.

Başa çıkma biçimleri ile psikolojik yardım alma tutumu arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalarda (Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrochi 2005; Sheu ve Sedlacek, 2002; Sheu ve Sedlacek, 2004; Türküm, 2001) etkin ve işlevsel başa çıkma becerilerini kullanan bireylerin psikolojik yardım almaya yönelik tutumlarının daha olumlu; işlevsel olmayan başa çıkma yöntemlerine sahip olanların ise, yardım alma tutumlarının daha olumsuz olduğu dikkati çekmektedir. Başa çıkma becerileri ile psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının incelendiği araştırmalarda, işlevsel olmayan başa çıkma becerileri sergileyen kişilerin; problem çözüme becerisi, uzman yardımına başvurma ve sosyal destek alma gibi daha işlevsel başa çıkma becerileri ortaya koyanlara göre, psikolojik yardım almaya ilişkin daha olumsuz tutumlara sahip olduğu görölmektedir (Ercan, 2010; Radziwon, 2009; Ward-Ciesielski, Limowski, Kreper ve McDermott, 2019).

Genel olarak değeriendirilecek olursa, şema başa çıkma biçimleri, mevcut sorunu çözüme ve ortadan kaldırmak yerine, kaçınma davranışında olduğu gibi sorunların sürmesine neden olacak şekilde işlevsiz/uyumsuz (maladaptive) şema başa çıkma biçimlerini kullanmayı ifade etmektedir. Bu doğrultuda, sorun yaşıyan bireyler tarafından profesyonel bir yardım almak veya etkin başa çıkma becerilerini kullanmak yerine tercih edilen işlevsel olmayan

bu şema başa çıkma biçimleri ile psikolojik yardım alma tutumu ve davranışları arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Diğer taraftan, uygun müdahale yöntemleri ile bireylerin sorunlar karşısında uyumsuz başa çıkma biçimleri yerine daha işlevsel başa çıkma davranışlarında bulunmaları da söz konusu olabilmektedir. Bu bağlamda, bireylerin sahip oldukları bu başa çıkma biçimlerinin belirlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bireylerin sorunlar karşısındaki baş etme biçimlerinin farkında olmaları hem sorunlar karşısındaki mücadeleleri hem de yardım alma sürecindeki müdahaleler açısından önemli olduğundan, bu başa çıkma biçimlerinin belirlenip ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bireylerin tetikleyici olumsuz yaşam olayları karşısında ortaya koymuş oldukları bu işlevsel olmayan/uyum bozucu başa çıkma biçimlerini belirlemek için de bir ölçme aracına gereksinim duyulmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, özellikle işlevsel olmayan, uyum bozucu olarak nitelendirilen başa çıkma biçimlerini belirlemeye yönelik farklı ölçme araçlarının mevcut olduğu görülmektedir. Young-Rygh Kaçınma Ölçeği (Karaosmanoğlu, Soygüt ve Kabul, 2011) ve Young Telafi ölçeği (Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır, 2009) bu ölçme araçlarının örneklerini oluşturmaktadır. Ancak, Şema Başa Çıkma Ölçeği'nin, (van Vreeswijk ve Broersen, 2006) şema başa çıkma biçimlerinin ölçülmesine yönelik geliştirilmiş olan ve Türkçe'ye uyarlaması da daha önce gerçekleştirilmiş olan bu ölçme araçlarından; şema başa çıkma biçimlerini ayrı ayrı olarak değil de üç tür başa çıkma biçimini tek bir ölçme aracı içerisinde bir arada ölçebilecek nitelikte olması açısından daha işlevsel olduğu değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, ölçeğin diğer şema başa çıkma ölçeklerine göre nispeten daha az madde içermesi de kullanılabilirlik açısından da daha işlevsel olduğuyla ifade edilebilir. Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmada, Şema Başa Çıkma Ölçeği'nin (ŞBÇÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliliğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, işlem süreci ve verilerin analizine ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Çalışma Grubu

şBCÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında veriler, Anadolu niversitesinin farklı örgün lisans programlarına devam eden niversite öğrencilerinden toplanmıştır. Türkçe evirisi ve dil geçerliliği yapılan lğin doğrulamalı faktör analizi (DFA) Anadolu niversitesinin farklı faklterlerinde öğrenim gören 367 (%57.2 kadın, %42.8 erkek) niversite ğrencisi üzerinden geçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, lğin test-tekrar güvenirliği için veriler 58 (%53.4 kadın, %46.6 erkek), lt bağımlı geçerlilik kapsamında ise 47 (%38.3 kadın, %61.7 erkek) lisans öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların yaş aralığı 18-29 arasında ve yaş ortalaması 22.15'tir ($S_s \pm 3.02$).

Katılımcıların ğrenim gördükleri faklterleri dikkate alındığında en çok katılımcının eğitim fakültesinden ($n= 102$) ve sınıf düzeyine göre ise, birinci sınıftan ($n= 104$) oldukları görülmektedir. Genel olarak, faklterlere ve sınıf düzeyine göre katılımcıların dengeli bir dağılıma sahip oldukları söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde, öncelikle araştırmada kullanılacak olan lme araçlarının kullanım izinlerinin alınması planlanmıştır. Bu kapsamda, lme araçlarıyla ilgili izin almak amacıyla ilgili yazar/yazarlara e-posta yolu ile ulaşım sağlanmış ve gerekli izinler alınmıştır. Verilerin toplanabilmesi için Anadolu niversitesi'nden de etik ve yasal izinler alınmıştır. Veri toplama sürecinde gerek araştırmanın amaç ve içeriğine ilişkin bilgilerin yer aldığı gerekse tüm katılımcıların araştırmaya gönüllü katılımlarını sağlamak için hazırlanan bilgilendirilmiş onam formu da veri toplama aracına eklenmiştir. Verilerin toplanması amacıyla, lme araçları ile birlikte kişisel bilgi formu da kullanılmıştır. Belirtilen lme araçlarıyla ilgili verilerin toplanmasının, ortalama 10-15 dakika sürdüğü gözlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında; *Kişisel Bilgi Formu* ile birlikte *şema Başa ıkma lği* (şBCÖ) ve *Başa ıkma Tutumlarını Değerlendirme lği* (COPE) kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarıyla ilgili detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırma kapsamında katılımcıların kişisel bilgilerini toplamak ve çalışma grubu hakkında bilgi elde etmek amacıyla, 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Bu form, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet, sınıf, yaş ve buldukları lisans programının belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği (COPE): COPE, bireylerin sıkıntı veren durumlar ve sorunlar karşısında sergiledikleri başa çıkma tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ve 15 alt boyut ile toplamda 60 maddeden oluşan bir ölçektir (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989). Her alt ölçek dörder maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü Likert türünde derecelendirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları arasında işlevsel olan başa çıkma biçimleri ile birlikte işlevsel olmayan başa çıkma biçimleri de yer almaktadır. Ölçeğin maddeleri; 1 ("Asla böyle yapmam") ile 4 "Çoğunlukla böyle yaparım" arasında bir puanlamaya sahiptir. Ölçekte olumsuz puanlanan bir madde bulunmamaktadır. Alt ölçeklerden alınan yüksek puanlar, bireylerin bu başa çıkma biçimlerine yönelik eğilimlerinin yüksek olduğu; düşük puanlar ise, bu başa çıkma biçimlerine yönelik daha düşük tutuma sahip olduğu anlamına gelmektedir.

COPE'nin Türkçe formunun psikometrik özelliklerine ilişkin çalışma Ağargün, Beşiroğlu, Kıran, Özer ve Kaya (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.79 ve alt ölçeklere ait puanların COPE toplam puanıyla ilişkisi pozitif yönde ve anlamlı olarak bulunmuştur. Yine ölçeğe ait tek tek madde puanları pozitif yönde ve ileri düzeyde test-tekrar test güvenilirliği göstermiştir. Çalışmanın sonuçları, Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği'nin sahip olduğu bu psikometrik özellikleri ile Türk kültüründe başa çıkma tutumlarını değerlendirmek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Şema Başa Çıkma Ölçeği : Şema Başa Çıkma Ölçeği (ŞBCÖ), şema başa çıkma yöntemlerini (şema kaçınması, şema aşırı telafisi ve şema teslimi) değerlendirmek için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. ŞBCÖ, 16 maddeden oluşmakta olup 3 alt boyuta sahiptir. Bu alt boyutlar; şema kaçınması, şema teslimi ve şemanın aşırı telafisi şeklinde tanımlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, her üç alt ölçeğin de iç tutarlılığı yeterli bulunmuştur (Cronbach Alfa katsa-

yısı aralığı=.72-.76). Ölçek 1-6 arasında Likert türü bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçekten alınan puanların değerlendirilmesiyle ilgili olarak; alt ölçek toplam puanlarının yüksek olması, tanımlanan şema başa çıkma davranışının arttığına işaret etmektedir (van Vreeswijk ve Broersen, 2006).

Şema Başa Çıkma Ölçeği'nin, şema başa çıkma biçimlerini ayrı olarak değer de üç tür başa çıkma biçimini tek bir ölçme aracı olarak içermesi açısından daha işlevsel olduğu değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, ölçeğin diğer şema başa çıkma ölçeklerine göre nispeten daha az madde içermesi de kullanışlılık açısından bir avantaj olarak ifade edilebilir. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında ŞBÇÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının Türkçeye uyarlanmasına yönelik gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin süreç aşağıda yer almaktadır.

İşlem Süreci

ŞBÇÖ'nün Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle ölçme aracı için gerekli olan izinler alındıktan sonra, ölçeğin Türkçeye çevirisine geçilmiştir. Ölçeğin Türkçeye çeviri çalışması iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak hem Türkçeye hem de İngilizceye hâkim Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanından iki akademisyen, iki doktorant ve Yabancı Diller bölümünden bir alan uzmanı tarafından ölçekte yer alan maddelerin birbirlerinden bağımsız olarak çevirisi yapılmıştır. Çevirileri yapılan ölçek maddelerine ilişkin Şema Terapi alanında kuramsal ve süpervizyon eğitimine sahip olan üç farklı uzmanın da görüşlerine başvurulmuştur. Bu aşamada gerçekleştirilen çevirilerin karşılaştırılması yapılmış ve ilgili ölçek maddelerini en iyi yansıttığı düşünölen çeviriler belirlenmiştir. Daha sonra, araştırmacılar tarafından ölçeğin Türkçe formunun son halinde uzlaşımış ve ölçeğe dil geçerliği çalışması için son şekli verilmiştir.

Son şekli verilen ölçek ile birlikte orijinal ölçeğin iki hafta aralıklarla uygulanması, Eğitim Faköltesi İngilizce Öğretmenliği bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 44 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. İki ölçek arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen analize ilişkin bulgular, ölçeğin iki formu arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir ($r = .86, p < .001$). Bu sonuca göre, ölçeğin Türkçe ve İngilizce olan formunun eşdeğer olduğu kabul edilmiş ve ölçek uyarlama kapsamında bir sonraki aşamaya geçilmesine karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizi sürecinde öncelikle betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Eksik yanlış veya hatalı cevaplar veren katılımcılar belirlenmiştir. Bu doğrultuda, 23 katılımcı araştırma dışında tutulmuş ve analize kalan 344 veri ile devam edilmiştir.

Araştırma sürecinde öncelikle ölçme aracının uyarılma sürecine ilişkin analizler yapılmıştır. Bu çerçevede katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistiklerden, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik değerleri için ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Cronbach Alfa (α) iç tutarlık katsayısı analizlerinden yararlanılmıştır.

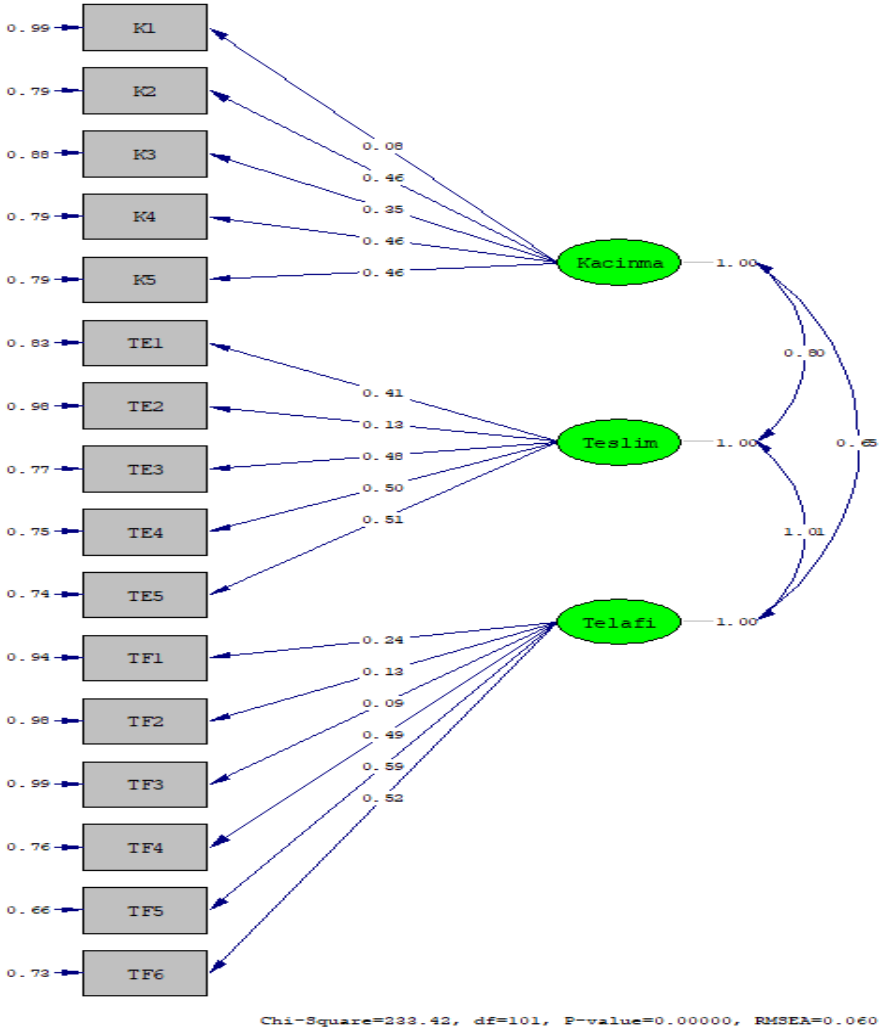
Çalışma kapsamında, veriler SPSS 24.00 paket program ile birlikte LISREL 9.1 programı (Jöreskog ve Sörbom, 2006) kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

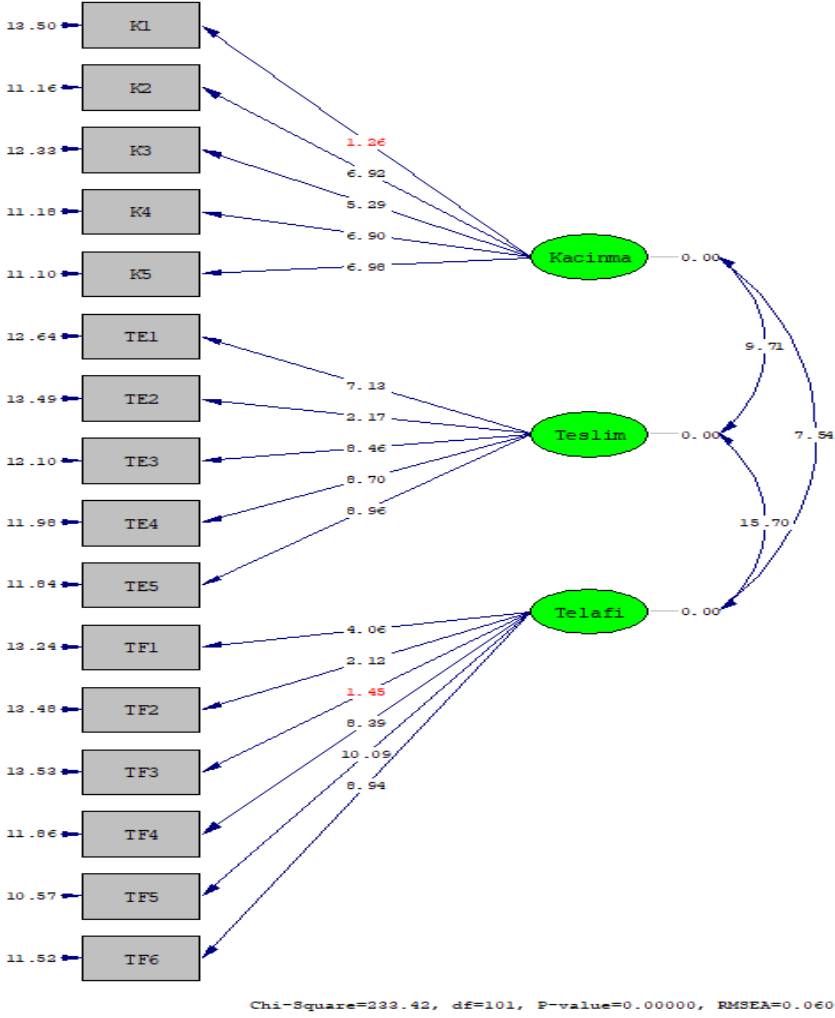
Yapı geçerliği (Doğrulayıcı faktör analizi)

ŞBÇÖ'nün model uyumu Doğrulayıcı Faktör Analizi yöntemi ile test edilmiştir. Bu doğrultuda, orijinal ölçekte olduğu gibi 16 madde ve üç faktörlü yapı test edilmiş ve gerçekleştirilen DFA sonuçları Şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir.

Yapılan doğrulayıcı faktör analiz ile 16 maddelik üç faktörlü modelinin uyum indeksleri de incelenmiş ve analizler sonucunda ortaya çıkan uyum indekslerine ise Tablo 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. ŞBÇÖ doğrulatory faktör analizi standart yük değerleri
K: Şema kaçırması TE: Şema teslimi TF: Şema telafisi



Şekil 2. ŞBÇÖ doğrulayıcı faktör analizi standart yük değerleri
K: Şema kaçınması TE: Şema teslimi TF: Şema telafisi

Tablo 1. ŞBÇÖ'nün birinci düzey doğrulamalı faktör analizine ilişkin bulgular

İndeks	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Kaynak
X^2/df	≤ 3	≤ 5	2.31	Tabachnick ve Fidell (2013)
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.06	Hu ve Bentler (1999); Sümer (2000)
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.07	Brown (2006); Bryne (1994)
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.91	Hu ve Bentler (1999); Sümer (2000)
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.90	Schumacker ve Lomax (1996)
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.89	Marcholudis ve Schumacher (2001)

Modelin istatistiksel olarak uygunluğunu değerlendirmek için bazı uyum değerleri referans olarak alınmaktadır. Bu çalışmada modelin uyumunu belirlemek amacıyla sıklıkla kullanılan, ki-karenin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer olan X^2/df değerinden ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) ve Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI) ölçütlerinden yararlanılmıştır.

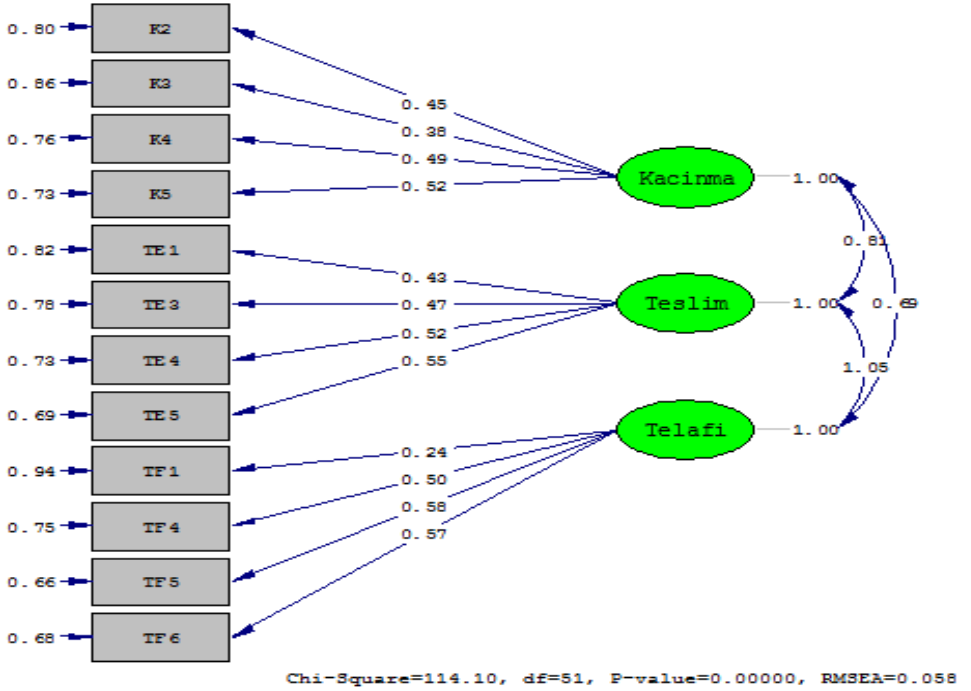
Model uyumunda X^2/sd değerinin 5'ten küçük olması kabul edilebilir olarak görülürken, 3'den küçük olması ise modelin mükemmel uyumuna işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bununla birlikte, bir modelin iyi uyum göstermesi için; RMSEA değerinin ise .08'den küçük olması beklenmektedir, ancak bu değerin .05'ten küçük olması mükemmel uyumu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1998; Sümer 2000). Ayrıca, CFI ve NNFI değerlerinin .90'ın üzerinde çıkması kabul edilebilir olduğu, .95 ile 1.00 arasında olması ise modelin mükemmel uyum gösterdiği anlamına gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 1996). Bu bilgiler doğrultusunda, Tablo 1'deki sonuçlar incelendiğinde, uyum indekslerinin genel olarak kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Bununla birlikte, Şekil 1 ve Şekil 2'deki diyagramları incelendiğinde, yapılan ölçüm modeli sonucunda, ölçme modelinde yer alan göstergelere ait değerlerinin 1.26 ile 10.09 arasında; madde faktör yüklerinin ise, .09 ile .59 arasında değiştiği belirlenmiş ve bu değerlerden bazılarının .05 düzeyinde anlamlı olmadıkları tespit edilmiştir.

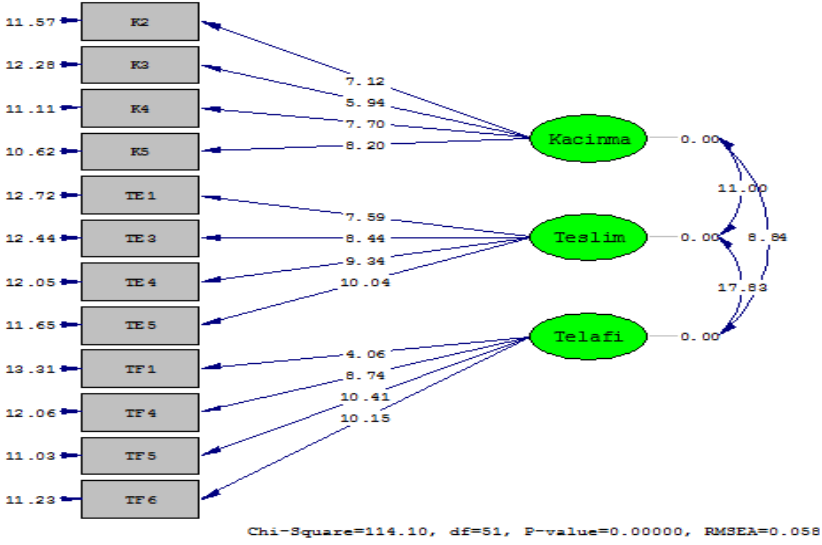
Diyagramlar ayrıntılı olarak incelendiğinde, anlamlı olmayan t değerlerine sahip maddeler (**K1**: 'Acı, üzüntü ve öfke duygusundan kaçınmaya çalışırım', **TF3**: 'Bir Şeyleri başkalarının yardımını almaksızın kendi başıma yapmayı tercih ederim') ile birlikte düşük faktör yük değerlerine ve yüksek hata varyanslarına

sahip olan maddelerin (TE2: 'Başkalarının düşüncelerinin, duygularının ve eylemlerinin iç yüzünü iyi anlayabildiğime inanıyorum', TF2: 'Tükendiğim anlarda bile çok çalışırım') olduğu görülmüştür. Dolayısıyla analiz sonucunda, ölçeğin kaçınma alt boyutu (K1) ve teslim alt boyutundan (TE2) birer madde; telafi alt boyutundan ise, iki madde (TF2) ve (TF3) olmak üzere toplam dört maddenin uzman görüşü de alınarak ölçme aracından çıkarılmasına karar verilmiş ve ölçüm modeli kalan maddeler üzerinden yeniden test edilmiştir.

Ölçeğin 12 madde ve üç faktörden oluşan yapısının model uyumu doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve analize ilişkin bulgulara Şekil 3 ve Şekil 4'te yer verilmiştir. Test edilen ölçüm modeline ilişkin uyum iyiliği değerleri ise, Tablo 2'de verilmiştir.



Şekil 3. ŞBÇÖ 3 boyutlu model doğrulayıcı faktör analizi standart yük değerleri
 K: Şema kaçınması TE: Şema teslimi TF: Şema telafisi



Şekil 4. ŞBÇÖ 3 boyutlu model doğrulayıcı faktör analizi t değerleri
K: Şema kaçınması TE: Şema teslimi TF: Şema telafisi

Tablo 2. ŞBÇÖ'nün doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

İndeks	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Kaynak
χ^2/df	≤ 3	≤ 5	2.23	Tabachnick ve Fidell (2013)
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.06	Hu ve Bentler (1999); Sümer (2000)
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.05	Brown (2006); Bryne (1994)
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.94	Hu ve Bentler (1999); Sümer (2000)
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.94	Schumacker ve Lomax (1996)
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.93	Marchoulidis ve Schumacher (2001)

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile ŞBÇÖ'nün Türkçe formunun üç faktörlü modelinin uyum indeksleri incelenmiştir. DFA sonuçlarına göre, 12 madde ve üç alt boyuttan oluşan Şema Başa Çıkma Ölçeği'nin uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür.

Benzer Ölçek Geçerliği

ŞBÇÖ'nün benzer ölçek geçerliğini değerlendirmek amacıyla Carver, Scheier ve Weintraub (1989) tarafından geliştirilen ve Ağargün ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Başa Çıkma Tutumları Ölçeği'nin (COPE) işlevsel olmayan başa çıkma alt ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçme aracının alt boyutlarına ilişkin korelasyonlar, Pearson Momentler Çarpımı

Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. ŞBÇÖ ile COPE arasındaki korelasyonlar

	1	2	3	4	5
1. ŞBÇÖ-Kaçınma	-				
2. ŞBÇÖ-Teslim	.50**	-			
3. ŞBÇÖ-Aşırı Telafi	.49**	.58**	-		
4. Toplam ŞBÇÖ	.82**	.83**	.83**	-	
5. COPE-İşlevsel olm.	.39*	.49*	.62**	.56*	-

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 3 incelendiğinde, ŞBÇÖ ile COPE ölçeğinin alt boyutlarından işlevsel olmayan başa çıkma boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.56, p<.05$). COPE alt boyutlarından olan işlevsel olmayan başa çıkma boyutu, ŞBÇÖ’nün alt boyutları olan kaçınma ($r=.38, p<.05$), teslim ($r=.49, p<.05$) ve aşırı telafi ($r=.62, p<.01$) ile anlamlı bir ilişki göstermektedir. İşlevsel olmayan başa çıkma alt boyutunda puan arttıkça, bireylerin uyum bozucu başa çıkma biçimlerini daha çok tercih ettiği ifade edilebilir. Bu durumun ŞBÇÖ’nün alt boyutları olan kaçınma, teslim ve aşırı telafi ile de ilişkili olduğu görülmektedir.

Güvenirlik Analizi Sonuçları

ŞBÇÖ’nün güvenilirliği değerlendirmek amacı ile Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve testi yarılama (eşdeğer yarılar) yöntemleri kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analizlere ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. ŞBÇÖ’nün iç tutarlılık ve iki yarı güvenilirlik yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayıları

Boyutlar	İç Tutarlılık	Testi Yarılama Güvenirliği
ŞBÇÖ-Kaçınma	.67	.63
ŞBÇÖ-Teslim	.73	.74
ŞBÇÖ-Aşırı Telafi	.69	.71
ŞBÇÖ-Toplam	.78	.78

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada van Vreeswijk ve Broersen (2006) tarafından bireylerin olumsuz yaşam olayları karşısında ortaya koymuş oldukları işlevsel olmayan/uyum bozucu başa çıkma biçimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş

olan Şema Başa Cıkma ˆlçeđi'nin (ŐBCˆ) Tˆrkçe Formunun, ˆniversite ˆđrencilerinden oluşan bir çalışma grubu ˆzerinden geçerlik ve gˆvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

ˆleđin orijinal formu 16 madde ve ˆ boyuttan oluşmaktadır. ˆleđin bu mevcut haliyle gerçekleştirilen doğrulayıcı faktˆr analizi sonucunda, ˆlme modelinde yer alan gˆstergelere ait t değerlerinin 1.26 ile 10.09 arasında, madde faktˆr yˆklerinin ise .09 ile .59 arasında değiştiği belirlenmiş ve bu değerlerden bazılarının da .05 dˆzeyinde anlamlı olmadıkları tespit edilmiştir. Modele ilişkin gerçekleştirilen analiz sonuçları ayrıntılı olarak incelendiğinde, anlamlı olmayan t değerlerine sahip maddeler (K1: '*Acı, ˆzˆntˆ ve ˆfke duygusundan kaçınmaya çalışırım*', TF3: '*Bir Şeyleri başkalarının yardımını almaksızın kendi başıma yapmayı tercih ederim*') ile birlikte dˆŐˆk faktˆr yˆk değerlerine ve yˆksek hata varyanslarına sahip olan maddelerin (TE2: '*Başkalarının dˆŐˆncelerinin, duygularının ve eylemlerinin i yˆzˆnˆ iyi anlayabildiğime inanıyorum*', TF2: '*Tˆkendiđim anlarda bile çok çalışırım*') yer aldığı gˆrˆlmˆŐtˆr. Dolayısıyla analiz sonucunda, ˆleđin kaçınma alt boyutu (K1) ve teslim alt boyutundan (TE2) birer madde; telafi alt boyutundan ise iki madde (TF2) ve (TF3) olmak ˆzere toplam dˆrt maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. ˆlekte yer alan ilgili bu maddelerin, Şema sˆrdˆrˆcˆ işlevsel olmayan başa çıkma biçimlerinden farklı olarak katılımcılar tarafından daha olumlu ve istenilen bir davranış Şekli olarak algılandığı değerlendirilmektedir. Bir anlamda, ilgili bu maddelerin kˆltˆrel olarak toplumumuzda olumlu sayılabilecek davranış kalıpları olarak kabul gˆrdˆđˆ ve bu haliyle de kˆltˆrˆmˆzde geçerli olmayan Şema başa çıkma biçimlerini yansıttığı sˆylenebilir. Bu erevede, Şema Terapi alanında kuramsal ve sˆpervizyon eğitimine sahip olan alan uzmanlarının gˆrˆŐleri de alınmiŐ ve bu doğrultuda sˆz konusu maddeler ˆlme aracından çıkarılarak ˆlˆm modeli kalan maddeler ile tekrardan test edilmiştir.

ˆleđin, 12 madde ve ˆ faktˆrlˆ yapaŐının model uyumu doğrulayıcı faktˆr analizi ile yeniden incelenmiş ve t değerleri ve faktˆr yˆkleri ile ˆlˆm modeline ilişkin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu gˆrˆlmˆŐtˆr. ˆleđin uyum iyiliği değerlerinin orijinal ˆlekteki haliyle 16 madde ve Şu boyutlu yapıdan oluşan modelinde kabul edilebilir sınırların altında olduğu gˆzlenmekle beraber, analizler sˆrecinde ˆlekten çıkarılan maddeler sonrasında gerçekleştirilen 12 maddelik ˆ boyutlu mode-

linde ise, bu uyum değerlerinin anlamlı bir şekilde iyileştiği ve kabul edilebilir ve hatta mükemmel uyum değerleri içerisinde yer aldığı gözlenmektedir ($\chi^2/df=2.23$, $RMSEA=.058$, $CFI=.94$, $NNFI=.94$, $AGFI=.93$, $SRMR=.054$). Diğer taraftan, uyum indeksinde yer alan bazı uyum değerlerinin örneklem sayısına karşı duyarlı olduğu ve bu örneklem büyüklüğünden etkilenebildiği belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Hu ve Bentler, 1999). Bu kapsamda, ölçek bu mevcut haliyle araştırmacılar tarafından kullanılabilir; ancak farklı gruplarda ve daha büyük örneklem üzerinde ölçeğin uyum indekslerine yeniden bakılabilir.

Bütün bunlarla birlikte, ölçeğin güvenirliliği için hesaplanan iç tutarlık güvenirlilik katsayıları ise; kaçınma alt boyutu için .67, teslim alt boyutu için .73, aşırı telafi alt boyutu için .69 ve ölçeğin bütünü için ise .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliliği için belirlenen bu iç tutarlık katsayılarının, özgün ölçeğin gerçekleştirilen analiz sonuçlarında da kabul edilebilecek sınırlar içerisinde yer aldığı gözlenmektedir (Cronbach Alfa katsayısı aralığı=.72-.76), bu durum mevcut araştırmada da benzer bir yapıda değerler göstermektedir. Ancak, özgün ölçeğe göre, ŞBCÖ'ün hem bazı alt ölçek hem de ölçeğin bütün olarak iç tutarlık katsayıları bazında nispeten daha yüksek olduğu, ancak yine de değerlerin iç tutarlık açısından yeterli olmadığı değerlendirilmektedir. Bu durumun, ölçek maddelerinde farklı alt boyutlarda olsa bile yer alan bazı maddelerdeki ifadelerin birbirine yakın anlamlar içermesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan, bu sonuçlar özellikle ölçme aracının dayandığı Şema modeli açısından değerlendirildiğinde ise, erken dönem uyum bozucu şemaların psikolojik rahatsızlıklara kaynaklık ettiği ve olumsuz yaşam olayları karşısında tetiklenen bu şemalara karşı başa çıkma tepkilerinin gösterildiği yaklaşımına dayalı olarak geliştirilmiş olan bu ölçme araçlarının daha çok psikolojik rahatsızlıklar ile ilişkisi göz önünde bulundurulabilir. Bu anlamda, özellikle 'normal' olarak kabul edilen diğer bir ifadeyle, genel örneklem yerine daha çok 'hasta' veya bir psikolojik rahatsızlığa sahip olduğu düşünülen şema yaklaşımına dayalı klinik örneklem üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda, bu ölçme araçlarının daha geçerli ve güvenilir sonuçlar verebildiğine ilişkin olan araştırma sonuçları (Rijkeboer ve van den Bergh, 2006; Rijkeboer ve Lobbestael, 2016; Roelofs, Muris ve Lobbestael, 2015; van Vlierberghe, Braet, Bosmans, Rosseel ve Bögels, 2010) söz konusudur. Nitekim, şema başa çıkma biçimleri ölçeğinin hem klinik örneklem ve

genel örneklem üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının ergenler üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmanın sonuçlarına göre, başa çıkma ölçeğinin klinik örneklemdeki iç tutarlık katsayılarının genel örneklemdekine göre daha yüksek değerlere sahip olduğu ortaya konulmuştur (van Wijk-Herbink vd., 2017).

Araştırmanın çalışma grubu, üniversite öğrencilerinden oluşturmakla birlikte, daha çok önceden bir psikolojik yardım deneyimine sahip olmayan kişiler katılımcılarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu anlamda, özellikle şema başa çıkma biçimleri açısından değerlendirildiğinde, daha güvenilir sonuçlara ulaşmak amacıyla, ileride yapılabilecek araştırmalar daha çok üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri, mediko-sosyal merkezleri veya üniversite hastaneleri gibi ruh sağlığı hizmeti veren bu merkezlerden yardım alan bireyler ile gerçekleştirilebilir. Diğer taraftan, öğrencilerin başa çıkma biçimlerini daha iyi yansıtmak ve örneklem çeşitliliğini sağlamak adına, ilgili ölçme aracı kullanılarak farklı üniversiteleri kapsayacak şekilde araştırmanın daha büyük bir örneklem üzerinde hem yardım alan hem de yardım almayan öğrencileri de kapsayacak ve/veya karşılaştıracak bir yapıda da gerçekleştirilmesi söz konusu olabilir.

İlgili alanyazında şema başa çıkma biçimlerini değerlendirmek için kullanılan farklı ölçme araçları (Karaosmanoğlu vd., 2011; Soygüt, vd., 2009) olsa da Şema Başa Çıkma Ölçeği'nin, bu ölçeklerden şema başa çıkma biçimlerini aşırı telafi ölçeği veya kaçınma ölçeği şeklinde ayrı ayrı olarak değil de şema teslimi, şema kaçınması ve şema aşırı telafisi olarak üç tür başa çıkma biçimini tek bir ölçme aracı içerisinde ölçebilecek nitelikte olması açısından daha işlevsel olduğu düşünölmektedir. Bununla birlikte, 3 alt boyut ve toplamda 12 maddeden oluşan ŞBÇÖ'nin diğer ilgili ölçme araçlarına nispeten daha az madde içermesiyle de ölçeğin kullanışlılık açısından da işlevsel olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırma doğrultusunda gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden elde edilen sonuçlar, Şema Başa Çıkma Ölçeği Türkçe Formunun, bireylerin kaçınma, teslim ve telafi olarak üç farklı başa çıkma biçimini değerlendirebilecek bir yapıda olduğunu göstermektedir. Her ne kadar bu bulgulara göre, Şema Başa Çıkma Biçimleri Ölçeği, bireylerin uyum bozucu şema başa çıkma biçimlerini bir bütün olarak değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olsa da bu ölçme aracının Türk kültüründeki bireylerin başa çıkma biçimlerini tam olarak yansıtmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda,

bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda, bireylerin şema başa çıkma biçimlerini belirlemek amacıyla, Türk kültürüne daha uygun bir ölçme aracı kullanmak adına, şema başa çıkma biçimlerine yönelik kültürümüze özgü bir ölçme aracı geliştirmenin önemli bir gereksinimi karşılayacağı düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

A Study About The Validity and Reliability of The Turkish Version of Schema Coping Questionnaire

*

Ferhat Bayoğlu – Baki Duy
Anadolu University

Coping refers to the behaviors aimed at solving a problem that exists in a general sense or the current problem at the time of a stress. In other words, coping is defined as constantly changing cognitive and behavioral efforts to control, reduce or tolerate certain internal and external demands and conflicts that perceived by individuals and exceed their individual resources (Lazarus and Folkman, 1984). Coping behaviors and methods have traditionally been divided into problem-oriented, emotion-oriented, functional, and non-functional categories (Wong and Wong, 2006).

Coping strategies, which are generally considered as coping efforts and reactions shown by individuals in the face of difficult or threatening situations (Jacob, van Genderen, and Seebauer, 2015), have been considered from the perspectives of different theories, and each theory has approached this concept from its own perspective. One of these theories is the Schema Therapy model. This model states that schemas that disrupt adjustment in the early period lead to deterioration and problems in important areas in individuals' lives over time, and individuals often exhibit dysfunctional coping behaviors in the face of these problems (van Vreeswijk, Broarsen, and Nadort, 2012).

Although schema coping styles appear to help individuals to some extent deal with their schemas, in fact, these coping methods are not considered functional and therapeutic in the long term (Young, Klosko ve Weishaar, 2003). In this context, schema coping styles play an important role in the continuity process of schemas. As a result, schema coping styles cause problems to continue in the long term, as in avoidance behavior, even if individuals feel safe for a short time (Rafaeli vd., 2011).

In general, it is possible to state that there is a relationship between attitudes and behaviors of getting psychological help and these non-functional schema coping styles, which are preferred by individuals who experience problems, instead of getting a professional help or using effecting coping skills. On the other hand, with appropriate intervention methods, it may also be possible for individuals to engage in more functional coping behaviors rather than maladaptive coping styles in the face of problems. In this context, it is of importance to determine these coping styles that individuals have. It is believed that it is important to identify and reveal these coping styles since it is important for individuals to be aware of their cope styles in the face of problems, both in terms of interventions to be made when getting psychological help and their efforts against problems. Thus, a measurement tool is needed to identify these non-functional/maladaptive coping styles that individuals exhibit in the face of negative, triggering life events.

A review of the relevant literature shows that there are various measurement tools available to identify maladaptive coping styles. The Young-Rygh Avoidance Scale (Karaosmanoğlu, Soygüt and Kabul, 2011) and the Young Compensation Scale (Soygüt, Karaosmanoğlu, and Çakır, 2009) are examples of these measurement tools. However, the Schema Coping Questionnaire (van Vreeswijk and Broersen, 2006) is considered to be more functional in terms of being able to measure three schema coping styles in a single measurement tool, not separately. However, the fact that the scale contains relatively fewer items than other schema coping scales can also be more functional in terms of usefulness. In accordance with this information, this study aims to investigate the validity and reliability of the Turkish form of the Schema Coping Questionnaire (SCQ).

Within the scope of the validity and reliability study of SCQ, the data were collected from university students attending various formal undergraduate programs of Anadolu University. After its Turkish translation and linguistic validity, the confirmatory factor analysis (CFA) of the scale was conducted on 367 (57.2% female, 42.8% male) university students studying at different faculties of Anadolu University.

Along with the Personal Information Form, the Schema Coping Questionnaire (SCQ) and Coping Orientation to Problems Experienced (COPE) were used in the collection of study data.

During the research process, first of all, analyses were made about the adaptation of the measurement tool. In this context, regarding the descriptive statistics on the demographic characteristics of the participants, the Confirmatory Factor Analysis (CFA) and Cronbach's Alpha (α) internal consistency coefficient analyses were used for the validity and reliability of the measurement tool.

Within the scope of the study, the data were analyzed using the LISREL 9.1 program (Jöreskog & Sörbom, 2006) together with the SPSS 24.00 software.

The model fitness of the SCQ was tested by the method of Confirmatory Factor Analysis (CFA). In this regard, the 16-item and three-factor structure was tested, as in the original scale, and the goodness of fit indices of the model were examined by the CFA results.

According to the analysis of the results through CFA, the t values of the indicators in the measurement model were found to vary between 1.26 and 10.09, and the factor loadings were found to vary in the range of .09 and .59, and it was found that some of them were not significant at the 05 level. However, it is observed that the fit indexes for the model fall within generally acceptable limits. As a result of the analysis, items with non-significant t values, as well as items with low factor load values and high error variances were examined and it was decided to remove a total of four items from the measurement tool in line with the expert opinion, and the measurement model was retested over the remaining items.

Model fitness of the 12-item three-factor structure of the scale was examined by confirmatory factor analysis, and the results of the analysis and the goodness of fit values were re-evaluated. By means of the confirmatory factor analysis, the fitness indices of the three-factor model of the Turkish form of the SCQ were examined. According to the CFA results, the fitness indices of the schema coping questionnaire, consisting of 12 items and three sub-dimensions, were found to be within acceptable limits ($\chi^2/df=2.23$, RMSEA=.058, CFI=.94, NNFI=.94, AGFI=.93, SRMR=.054).

T values of the scale were in the range of 4.06 to 10.41 (see Figure 3), and the item factor loads were in the range of .24 to .58 (see Figure 4). The internal consistency coefficients of the scale were .67 in the avoidance sub-scale, .73 in the surrender sub-scale, .69 in the overcompensation sub-scale, and .78 for the scale total. According to the findings of the study, it can be stated that the

Turkish form of the Schema Coping Questionnaire is a valid and reliable measurement tool that can be used to evaluate schema coping styles.

Analyses of the Turkish form of the Schema Coping Questionnaire (SCQ), developed by van Vreeswijk and Broersen (2006) to identify non-functional/maladaptive coping styles that individuals exhibit in the face of negative life events, were carried out through a study group of university students. In this context, the model fitness of the SCQ was tested by the method of confirmatory factor analysis. The results of the reliability and validity analyses performed in accordance with the research show that the 12-item three-factor Turkish version of the Schema Coping Questionnaire can evaluate the avoidance, surrender and compensation coping styles in a single structure ($\chi^2/df=2.23$, RMSEA=.058, CFI=.94, NNFI=.94, AGFI=.93, SRMR=.054). The fact that SCQ contains relatively fewer items than other relevant measurement tools indicates that it can be more functional in terms of usefulness.

It is observed that these internal consistency coefficients for the reliability of the scale are within acceptable limits (Cronbach alpha coefficient range=.67-.78), especially in terms of the schema approach. It was found that the internal consistency coefficients of the schema coping styles questionnaire in the clinical sample had higher values than in the general sample.

Although the psychometric characteristics of the Schema Coping Questionnaire are acceptable, it can be stated that the scale does not fully reflect the coping styles of individuals in Turkish culture. In this regard, in future studies, it is believed that developing a measurement tool specific to Turkish culture for the schema coping styles will meet an important need in order to use a measurement tool more suitable for Turkish culture.

Kaynakça / References

- Ağargün, M. Y., Beşiroğlu, L., Kıran, Ü. K., Özer, Ö. A., ve Kara, H. (2005). COPE (Basa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği): Psikometrik özelliklere ilişkin bir ön çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6(4), 221-226.
- Barker, G., Olukoya, A., ve Aggleton, P. (2015). Young people, social support and help-seeking. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 17(4), 315-336. doi:10.1515/IJAMH.2005.17.4.315
- Bland, H. W., Melton, B. F., Welle, P., ve Bigham, L. (2012). Stress tolerance: New challenges for millennial college students. *College Student Journal*, 46(2), 362-376.

- Bernstein, D. P. (2005). Cognitive therapy for clients with personality disorders and comorbid Axis I psychopathology. J. Reich (Ed.), *Personality disorders: Current research and treatments* içinde (s. 154–159). New York: Routledge.
- Carver, C. S. ve Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 679-704.
- Colomba, M. V., Santiago, E. S., ve Rosselló, J. (1999). Coping strategies and depression in Puerto Rican adolescents: An exploratory study. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5(1), 65-75.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: Pegem Akademi.
- Ercan, L. E. (2010). An analysis of the relationship between attitudes towards seeking psychological help and problem solving among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1814-1819.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., ve DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571-579.
- Hu, L.T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis. *Structural Equation Modeling: A multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jacob, G., Van Genderen, H., ve Seebauer, L. (2014). *Breaking negative thinking patterns: A schema therapy self-help and support book*. UK: John Wiley & Sons.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (2013). LISREL 9.1 for Windows [Computer software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Karaosmanoğlu, H. A., Soygüt, G., ve Kabul, A. (2013). Psychometric properties of the Turkish Young Compensation Inventory. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 20(2), 171-179.
- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Mackay, J., Charles, S. T., Kemp, B., ve Heckhausen, J. (2011). Goal striving and maladaptive coping in adults living with spinal cord injury: Associations with affective well-being. *Journal of Aging and Health*, 23(1), 158-176.
- Marcoulides, G. A. ve Schumacker, R. E. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pritchard M.E., Wilson, G. S., ve Yamnitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students? A longitudinal panel study. *Journal of American College Health*, 56(1), 15-22.

- Radziwon, C. D. (2009). *Help-seeking intentions in adolescents: Links to attachment, distress, and coping*. Unpublished doctoral dissertation. USA: The Pennsylvania State University.
- Rafaeli, E., Bernstein, D. P., ve Young, J. E. (2011). *Şema terapi: Ayrırıcı özellikler*. (Çev: M. Şaşıoğlu). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Rickwood, D. J., Deane, F. P., Wilson, C. J., ve Ciarrochi, J. V. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4(3), 218–251.
- Rijkeboer, M. M. ve van den Bergh, H. (2006). Multiple group confirmatory factor analysis of the Young Schema-Questionnaire in a Dutch clinical versus non-clinical population. *Cognitive Therapy and Research*, 30(3), 263-278.
- Roelofs, J., Muris, P., ve Lobbestael, J. (2016). Acting and feeling like a vulnerable child, an internalized "bad" parent, or a healthy person: The assessment of schema modes in non-clinical adolescents. *Journal of Personality Disorders*, 30(4), 469-482.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Hillsdale, New Jersey, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Seiffge-Krenke, I. (1993). Coping behavior in normal and clinical samples: More similarities than differences? *Journal of Adolescence*, 16(3), 285-303.
- Sheu, H. B. ve Sedlacek, W. E. (2002). *Helping-seeking attitudes and coping strategies among college students by race*. Paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association, Chicago.
- Sheu, H. B. ve Sedlacek, W. E. (2004). An exploratory study of help-seeking attitudes and coping strategies among college students by race and gender. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37(3), 130-143.
- Soygüt, G., Karaosmanoğlu, A. ve Çakır, Z. (2009). Erken dönem uyumsuz şemaların değerlendirilmesi: Young şema ölçeği kısa form-3'ün psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(1), 75-84.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Türkü, A.S. (2001). Stresle başa çıkma biçimi, iyimserlik, bilişsel çarpıtma düzeyleri ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiler: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16.
- van Vlierberghe, L., Braet, C., Bosmans, G., Rosseel, Y., ve Bögers, S. (2010). Maladaptive schemas and psychopathology in adolescence: On the utility of young's schema theory in youth. *Cognitive Therapy and Research*, 34(4), 316-332.

- van Vreeswijk, M. ve Broersen, J. (2006). *Schemagerichte therapie in groepen: cognitieve groeps psychotherapie bij persoonlijkheids problematiek*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum/Springer Media.
- van Vreeswijk, M., Broersen, J., ve Nadort, M. (Eds.). (2012). *The wiley-blackwell handbook of schema therapy: Theory, Research, and Practice*. UK: A John Wiley & Sons.
- van Wijk-Herbrink, M. F., Roelofs, J., Broers, N. J., Rijkeboer, M. M., Arntz, A., ve Bernstein, D. P. (2018). Validation of schema coping inventory and schema mode inventory in adolescents. *Journal of Personality Disorders*, 32(2), 220-241.
- Ward-Ciesielski, E. F., Limowski, A. R., Kreper, S. N., ve McDermott, M. J. (2019). Relationships between treatment attitudes, psychological symptoms, emotional competence, and help-seeking intentions. *Journal of Counseling & Development*, 97(3), 250-259.
- Wong, P. T. ve Wong, L. C. J. (2006). *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping*. New York: Springer Science & Business Media.
- Young, J. E. ve Klosko, J. S. (1993). *Hayatı yeniden keşfedin*. (Çev: S. Kohen ve E. Tuncer) İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Young, J. E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange, Inc.
- Young, J. E., Klosko, J. S., ve Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Yöntem, M.K. ve İlhan, T. (2019). The predictive role of the parenting styles that cause early maladaptive schemas on divorce indicators. *Journal of Humanity and Society*, 1-9.
- Zaff, J. F., Aasland, K., McDermott, E., Carvalho, A., Joseph, P., ve Pufall Jones, E. (2016). Exploring positive youth development among young people who leave school without graduating high school: A focus on social and emotional competencies. *Qualitative Psychology*, 3(1), 26-45.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Bayoğlu, F. ve Duy, B. (2020). Şema başa çıkma biçimleri ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4289-4316. DOI: 10.26466/opus.805108

Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici ve Öğretmenlerin İş Doyumunun Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Şanlıurfa İlinde Bir Çalışma¹

DOI: 10.26466/opus.692816

Hüseyin Yıldız * -Kasım Kaya **

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Harran Üniversitesi, İ.İ.B.F, Şanlıurfa /Türkiye

E-Posta: yh.huseyin@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1994-6368](https://orcid.org/0000-0003-1994-6368)

** Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Şanlıurfa /Türkiye

E-Posta: kkaya@harran.edu.tr

ORCID: [0000-0001-8942-4659](https://orcid.org/0000-0001-8942-4659)

Öz

Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunun örgütsel bağlılığa etkisinin olup olmadığının tespitine yöneliktir. Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 6182 yönetici ve öğretmenler arasında Şanlıurfa merkez Haliliye, Eyyübiye ve Karaköprü ilçelerinde rastgele seçim ile uygulanmıştır. Çalışma amacı doğrultusunda anket soruları hazırlanmış, 401 öğretmen ve yöneticiye gönüllük esasına göre uygulanmıştır. Veriler SPSS analiz programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılımını belirlemek için Shapiro-Wilk Testi yapılmıştır. Çalışmada faktör analizi, frekans analizi ve demografik faktörler bağlamında farklılıkları araştırmaya yönelik Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis-H Testine yer verilmiştir. Ayrıca iş doyumunu düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Korelasyon Testi kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğini ölçmek için ise Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin iş doyum düzeyleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca her iki değişkenin demografik faktörler bağlamında farklılık gösterip göstermeyeceğini belirlemek amacıyla yapılan analizler neticesinde kişisel özellikler bağlamında iş doyumunu düzeyinde ve örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: iş doyumunu, örgütsel bağlılık, demografik faktörler

¹ Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Kasım KAYA danışmanlığında, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yürütülen ve Hüseyin YILDIZ tarafından hazırlanan "Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici ve Öğretmenlerin İş Doyumunun Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Şanlıurfa İlinde Bir Çalışma" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

The Effect of Job Satisfaction of Managers and Teachers on Organizational Commitment in Secondary Education Institutions: A Study in Şanlıurfa Province

*

Abstract

This study is intended to determine whether the job satisfaction of administrators and teachers working in secondary education institutions affiliated to the Ministry of National Education has an effect on their organizational commitment. The study was carried out on 6182 teachers and managers working at high schools in Şanlıurfa during the 2018-2019 educational season, randomly selected from the provinces Haliliye, Eyyübiye and Karaköprü. Within the concept of the study, a questionnaire was prepared and carried out on 401 volunteers, yielding data analyzed via SPSS. In order to determine the normal distribution, Shapiro Wilk test was employed. To investigate the distinctions based on factor analysis, frequency analysis and demographic factors, Mann Whitney U and Kruskal Wallis-H tests were carried out, including Spearman Correlation Test employed to determine the correlation between the occupational satisfaction and organizational commitment. Cronbach's Alpha values were also calculated to evaluate the reliability of the scales. As a result of the analysis, there appeared a significant and positive correlation between the occupational satisfaction and organizational commitment of the teachers and managers working at the governmental high schools.

Keywords: *job satisfaction, organizational commitment, demographic factors*

Giriş

Örgütsel bağlılık, kişinin iş yerine karşı hissettiği tepkileri ve tutumlarıdır. İş doyumunu ise çalışanın yaptığı işten elde ettiği memnuniyet, işinden duyduğu mutluluktur. İş görenin çalıştığı işten aldığı haz ve doyum onun örgüte olan bağlılığı da etkilemektedir. Sonuç olarak çalışanın işteki başarı ve verimini etkilemektedir (Şenergüç, 2009, s.3).

Genel anlamda iş doyumunu, iş görenlerin işinden memnun olma düzeyi şeklinde değerlendirilebilir. İş memnuniyeti, kişinin yaptığı çalışmaya gösterdiği duygusal bir tepkidir. Çalışmanın karşılığında elde ettiği geliri, iş ortamında birlikte vakit geçirdiği çalışma arkadaşlarından aldığı memnuniyetlik düzeyi ve çalışması sonucunda ortaya koyduğu ürüne karşı oluşturduğu mutluluk duygusu iş doyumunun ifadesidir. İş doyumunu, psikososyal bir tepki olduğundan soyut ve ölçülmesi zor olan bir kavramdır (Yılmaz ve Ceylan, 2011, s.281).

İş memnuniyetini yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, işteki statü, kişilik gibi bireye ait olan kişisel etkenlerin yanında yapılan çalışmanın niteliği, ücret, iş arkadaşları, iletişim, güvenlik gibi işletmeye ait olan etkenler çoğunlukla belirleyici olmaktadır (Mavuş, 2014, s.9).

Örgütüne bağlılık hisseden çalışan; işletmenin amaçlarını ve değerlerini benimser, içten kabullenir ve iş gördüğü işletmede yıllarca istikrarlı bir şekilde devam etme arzusu içinde olur. İşletmesinin çıkarını gözeterek çalışır ve örgütsel bağlılığı zayıf olan çalışanlara örnek olur. İşletmenin hedef ve stratejilerine paralel olarak daha çok çaba gösterir (Tok, 2007, s.21).

Örgütsel bağlılık kavramı, iş doyumunu kavramından daha geniş bir olgudur, hatta iş doyumunu da içine alan daha geniş bir kavramdır. İş doyumunu kişinin işinden aldığı haz iken, örgütsel bağlılık örgütün bütününe karşı beslenen algıdır. İş doyumunu çalışanın gün içindeki psikolojik durumundan hemen etkilenirken, örgütsel bağlılık duygulardan çok sonuçları olan davranışlardan etkilendiğinden iş doyumuna kadar hassas değildir (Tok, 2007, s.24).

Mowday, Porter ve Steers'e göre iş doyumunu ve örgüte bağlılık, örgütün işleyiş şeklini ve iş ortamını etkileyen duygusal davranışları üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Örgütsel bağlılık ile işletmenin ortaya koyduğu hedef ve değerlerine bağlılığı öne çıkarırken, iş doyumunu ile çalışan bireylerin işleri için ortaya koydukları edimle açıklanmaktadır. Örgütsel bağlılık uzun zaman

içerisinde gerçekleşen edimlerden etkilenirken, iş doyumu ise daha ani gelişen kısa süreli günlük olaylardan etkilenmektedir (Luthans, 1992).

Bu Konuda Yapılan Çalışmalar

Yıldız (2013), araştırmasında işletmede çalışan ast ve üst kademedeki bireylerin örgütlerinden beklentileri ve bu beklentilerin yerine getirilme seviyesi şeklinde değerlendirebileceğimiz iş doyum düzeyi ile çalışanların adalet algılarının birbiriyle bağlantıyı araştırmıştır. Buna göre iş doyumu algısı artıkça örgütsel adalet algılarının düzeyi de doğru orantılı olarak yükselmektedir (Yıldız, 2013). Karşılaştırmalı olarak kamu ile özel sektörü arasında iş doyumunun örgütsel bağlılığa etkisi araştırılmıştır. Çalışma neticesinde kamu kurumunda görev yapan çalışanların özel sektörde çalışan personele göre örgütsel bağlılık düzeyleri daha fazla olduğu görülmüştür (Karaca, 2001). Kişiyeye ait faktörlerden yaş ile duygusal ve normatif bağlılık arasında olumlu yönde, örgüte çalışmayı sürdürme arzusu arasında olumsuz yönde bir ilişki görüldüğü; eğitim düzeyi ile duygusal bağlılık ve işletme çalışmayı sürdürme arzusu arasında anlamlı bir ilişkinin görülmediği; eğitim düzeyi ile normatif bağlılık arasında olumsuz yönde bir ilişki görüldüğü, statü ile duygusal bağlılık arasında anlamlı bir ilişkinin var olmadığı, ancak statü ile örgütte çalışmayı sürdürme arzusu ile normatif bağlılık arasında olumsuz bir ilişkinin görüldüğü; kıdem ile duygusal ve normatif bağlılık arasında olumlu yönde bir ilişki bulunurken, örgütte çalışmayı sürdürme arzusu ile kıdem arasında anlamlı bir ilişkinin görülmediği saptanmıştır (Yıldırım, 2002). Akınaltuğ (2003), araştırmasında, iş doyumunun örgütsel bağlılıkla doğru orantılı bir şekilde şekilde değiştiğini; iş doyumunu yükseldikçe örgütsel bağlılığın da yükseldiğini göstermiştir. Ergü (1998), çalışmasında, iş doyumunu konusunu araştırmış ve bakanlık müfettişleri ile ilköğretim müfettişlerinin iş memnuniyeti seviyelerini değerlendirilerek ortaya koyduğu veriler kullanılarak karşılaştırma çalışmıştır. İş doyumunu yüksek olan müfettişlerin örgütsel bağlılıkları da yüksek olduğu görülmüştür. Motivasyon ile doyum arasındaki ilişkiyi incelemek için üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada 102 kadın ve 24 erkek denek kullanılmıştır. Öğrencilerin bireysel etkilerinden dolayı farklılıkların oluştuğu belirtilmektedir. Bu farklılıklara rağmen motivasyon ile doyum arasında olumlu ilişki görülmüştür (Donohue and Wong, 1997). Meksika’da çalışanların iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine yapılan inceleme;

çalışanların motivasyonu, bağlılık düzeyleri, iş doyumunu ve örgüt prestiji ele alınmıştır. Otomotiv alanında çalışan personeller arasında 42 aylık süre içinde elde edilen çalışmaya göre; işin sağladığı olanaklar, aldığı ücretler, statü imkanları, iş arkadaşlarıyla ilişkileri örgütün mali ve sosyal durumu, denetimler, müfettiş tutum ve davranışları iş doyumunu etkilediği saptanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasında olumlu yönde ilişkinin olduğu değerlendirilmiştir (Peterson, Puia, Suess, 2003).

Yöntem

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Bu Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıklarını etkileme düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Ayrıca bu düzeyler arasında demografik faktörler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığı bir diğer araştırma konusudur.

Bu araştırmanın amacı, MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin iş doyumları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmanın bir diğer amacı da, iş doyumunu düzeyi ve örgütsel bağlılık düzeylerinde demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma iş doyumunu ve örgütsel bağlılık ilişkisinin daha görünür olduğu düşünülen eğitim sektöründe yapılmıştır. Zaman ve bütçe darlığı açısından araştırma Şanlıurfa ilinde gönüllü katılımlı olarak yapılmıştır.

Varsayımlar

Katılımcıların iş doyum düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında bir ilişki olduğu varsayılmıştır.

Katılımcıların iş koşulları sırasında iş doyumunu etkileyen tüm değişkenleri tecrübe ettiği varsayılmıştır.

Şanlıurfa İlinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin demografik özelliklerinin farklı olduğu varsayılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın ana kütesini Şanlıurfa ilindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Şanlıurfa ilinin seçilmesinin nedeni bu ilde çalışan öğretmen ve yöneticilerin demografik özellikleri bakımından farklı olduklarının düşünülmesidir. Araştırmanın örnekleme; tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örneklemesidir. Çalışmaya konu olan evren 6182 kişiden oluşmaktadır. Örneklem sayısı %95 güvenilirlik ve % 5 hata payı ile 357 olarak belirlenmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.50). Anket 401 öğretmen ve yönetici tarafından doldurulmuştur.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırma için gerekli olan veriler, birincil veri toplama yöntemlerinden anket metodu uygulanarak toplanmıştır. Verilerin toplanmasında yüz yüze anket metodu kullanılmıştır. Anketörün cevaplayıcıyla iletişime geçtiği yüz yüze anket metodu en güvenilir veri toplama yöntemleri arasında yer almaktadır (Gegez, 2010, s.83).

Anket formu, üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitim düzeyi, görevi ve kıdemi olmak üzere altı demografik soruya yer verilmiştir. İkinci bölümde, Çetinkanat (2000) tarafından geliştirilen 32 maddeden oluşan iş doyumu ölçeği yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise, Meyer ve Allen (1997) tarafından geliştirilen 24 maddeden oluşan örgütsel bağlılık ölçeği yer almaktadır.

Araştırma amacı doğrultusunda oluşturulan anket 401 kişiye uygulanmıştır. Anketler doğruluk, tutarlılık ve dürüstlük açısından elendikten sonra 401 kişi üzerinden değerlendirilmiştir. İş doyumu ve örgütsel bağlılık ile ilgili sorular 5'li likert ile sorulmuştur. (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum, şeklinde değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada Kullanılan Yöntemler

Araştırma ile toplanan veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılımını belirlemek için Shapiro-Wilk Testi yapılmıştır. Çalışmada faktör analizi, frekans analizi ve demografik faktörler bağlamında farklılıkları araştırmaya yönelik Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis-H Testine yer verilmiştir. Ayrıca iş doyumu düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyi

arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Korelasyon Testi kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğini ölçmek için ise Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Normal Dağılım ve Güvenirlilik Analizi

Yapılan normallik testi analizi sonuçları değerlendirildiğinde grupların "Shapiro-Wilk" testinin "Sig (anlamlılık)" değerleri 0.05' den küçük olduğu için tüm gruplar için %95 güvenle veriler normal dağılımlı değildir" sonucuna ulaşılmıştır.

Cronbach Alfa Katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri genelde şu şekildedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005, s.115).

- Alfa katsayısı 0,40' tan küçük: Ölçek güvenilir değil,
- Alfa katsayısı 0,41–0,60 arası: Ölçek düşük düzeyde güvenilir,
- Alfa katsayısı 0,61–0,80 arası: Ölçek oldukça güvenilir,
- Alfa katsayısı 0,81–1,00 arası: Ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Araştırmada kullanılan iki ölçeğe yönelik güvenilirlik analizine göre, iş doyumunu ölçeğinin Cronbach's Alfa değeri 0,891 olduğu ve örgütsel bağlılık ölçeğinin Cronbach's Alfa değeri 0,781 olarak tespit edilmiştir. İş doyumunu ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu ve örgütsel bağlılık ölçeğinin oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Faktör Analizi

Faktör analizi, veriler arasındaki ilişkilere dayanarak, bu verilerin daha anlamlı ve özet biçimde sunulmasını sağlayan bir analiz türüdür. Faktör analizinde amaç, çok miktardaki değişken sayısının değişken seti içindeki karşılıklı ilişkiyi araştırarak azaltmaktır. Faktör analizi ile ankette ölçülen farklı faktörleri belirleme ve her faktördeki her değişken için bir faktör yükü elde etme imkânı verir (Proctor, 2003, s.292).

Araştırmada iki ayrı ölçeğe faktör analizi uygulanmıştır. Öncelikle iş doyumuna yönelik değişkenlerle ilgili 32 maddeye ve örgütsel bağlılığa yönelik değişkenlerle ilgili 24 maddeye ayrı ayrı faktör analizi uygulanmıştır.

İş Doyumunu Ölçmeye Yönelik Değişkenlerin Faktör Analizi: KMO (örnekleme yeterliliği istatistiği) ve Bartlett's Test of Sphericity (Bartlett küresellik testi) değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını gösterir. Eğer Bartlett testinin p değeri 0,05 anlamlılık derecesinden düşük ise değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde ilişki vardır. KMO örnekleme yeterliliğinin kabul edilebilir en alt sınırı 0,50'dir (Sipahi, Yurtkolu, ve Çınko, 2006, s.79). Tablo 3'te de görüldüğü üzere, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirleyen KMO değeri (0,847), faktör analizi yapılabilmesi için uygun bir değerdir. Yine aynı nedenle yapılan Bartlett testi Significance = 0,000 olduğundan ve $p < 0.05$ olduğundan verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Yapılan faktör analizinde, dikey döndürme yöntemlerinden Varimax yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, kullanılan ölçekteki ifadelerin altı ayrı boyuta dağıtıldığı görülmüştür. Faktör analizi sonucuna göre elde edilen açıklayıcılık oranı %65,850'dir.

Örgütsel Bağlılığı Ölçmeye Yönelik Değişkenlerin Faktör Analizi: Faktör analizine uygun olup olmadığını belirleyen KMO değeri (0,749), faktör analizi yapılabilmesi için uygun bir değerdir. Yine aynı nedenle yapılan Bartlett testi Significance = 0,000 olduğundan ve $p < 0.05$ olduğundan verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Yapılan faktör analizinde, dikey döndürme yöntemlerinden Varimax yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, kullanılan ölçekteki ifadelerin üç ayrı boyuta dağıtıldığı görülmüştür. Faktör analizi sonucuna göre elde edilen açıklayıcılık oranı %72,415.

Demografik Faktörlerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetlerine göre dağılımına bakıldığında, katılımcıların 218'inin (%54,4) kadın ve 183'ünün (%45,6) erkek bireylerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin medeni durumlarına göre dağılımına bakıldığında, katılımcıların 129'unun (%32,2) evli ve 272'sinin (%67,8) bekar bireylerden oluşmaktadır. Bu oran, ankette her iki cinsiyetten olan katılımcıların düşüncelerini yansıtmaları için uygundur. Katılımcıların 43'ünün (%10,7) 20-25 yaş aralığında, 152'sinin (%37,9) 26-31 yaş aralığında, 96'sının (%23,9) 32-37 yaş aralığında, 76'sının (%19,0) 38-43 yaş aralığında ve 34'ünün (%8,5) 44 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin eğitim

düzeylerine göre dağılımına bakıldığında, katılımcıların 1'inin (%0,2) ön lisans eğitim düzeyinde, 328'inin (%89,3) lisans eğitim düzeyinde, 40'ının (%10,0) yüksek lisans eğitim düzeyinde ve 2'sinin (%0,5) doktora eğitim düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların görev dağılımına bakıldığında, katılımcıların 382'sinin (%95,3) öğretmen, 11'inin (%2,7) müdür yardımcısı ve 8'inin (%2,0) müdür olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kıdemlerine göre dağılımına bakıldığında, katılımcıların 150'sinin (%37,4) 1-5 yıl aralığında, 96'sının (%23,9) 6-10 yıl aralığında, 70'inin (%17,5) 11-15 yıl aralığında, 61'inin (%15,2) 16-20 yıl aralığında ve 24'ünün (%6,0) 20 yıl ve üzeri kıdemde oldukları görülmektedir.

Hipotezlerin Test Edilmesi

İş doyumunu düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak nonparametrik test olan Spearman Korelasyon Testi analizi yapılmıştır. Bu amaçla şu hipotez kurulmuştur.

- **H₁:** Öğretmen ve yöneticilerin iş doyum düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 1. İş Doyumunu Düzeyi ile Örgütsel Bağlılık Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

		İş Doyumu	Örgütsel Bağlılık
Spearman's rho	İş Doyumu	Korelasyon Katsayı	,270*
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	401
	Örgütsel Bağlılık	Korelasyon Katsayı	,270*
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	401

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde önemlidir (2 kuyruklu).

Katılımcıların iş doyumları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yapılan Spearman korelasyon analizi sonucunda elde edilen sig. (p) değeri ,000'dır. p=,000 değeri ,05 değerinden küçük olduğu için bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Korelasyon katsayısı yani r değeri 0,00-0,25 arasında ise çok zayıf, 0,26-0,49 arasında ise zayıf, 0,50-0,69 arasında ise orta, 0,70-0,89 arasında ise güçlü ve 0,90-1,00 arasında ise çok güçlü bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir (Arslan, 2018, s.53). İş doyumunu düzeyi ve örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki

korelasyon kat sayısı değeri $r=,270$ olduğundan dolayı aralarında pozitif ve zayıf bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Yani iş doyumunu düzeyi arttıkça örgütsel bağlılık düzeyi de pozitif yönde artmaktadır (Tablo 1). H_1 hipotezi desteklendi.

Katılımcıların demografik özelliklerine göre iş doyum düzeylerinin istatistiksel açıdan değerlendirmesini yapmak amacıyla şu hipotezler kurulmuştur.

- **H₂**: Öğretmen ve yöneticilerin demografik faktörleri açısından iş doyumunu düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.
- **H_{2a}**: Öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetleri açısından iş doyumunu düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.
- **H_{2b}**: Öğretmen ve yöneticilerin medeni durumları açısından iş doyumunu düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.
- **H_{2c}**: Öğretmen ve yöneticilerin yaşları açısından iş doyumunu düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.
- **H_{2a}**: Öğretmen ve yöneticilerin eğitim düzeyleri açısından iş doyumunu düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.
- **H_{2e}**: Öğretmen ve yöneticilerin görevleri açısından iş doyumunu düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.
- **H_{2f}**: Öğretmen ve yöneticilerin kıdemleri açısından iş doyumunu düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 2. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Cinsiyetleri Açısından İş Doyumunu Düzeylerine Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

İş Doyumu	N	Mean	Z	Sig.
Kadın	218	3,4201	-1,477	,140
Erkek	183	3,5374		
Yönetim Biçimleri	N	Mean	Z	Sig.
Kadın	218	3,4725	-2,148	,032
Erkek	183	3,6481		
Çalışma Olanakları	N	Mean	Z	Sig.
Kadın	218	2,6651	-2,890	,004
Erkek	183	2,9381		
Gelişme ve Yükselme Ol.	N	Mean	Z	Sig.
Kadın	218	3,8450	-1,052	,293
Erkek	183	3,8109		
İş Arkadaşları	N	Mean	Z	Sig.
Kadın	218	3,7634	-,116	,907
Erkek	183	3,7736		
Fiziksel Ortam	N	Mean	Z	Sig.

Kadın	218	3,2913	-1,762	,078
Erkek	183	3,4918		
Ücret ve Personel	N	Mean	Z	Sig.
Kadın	218	3,2890	-,321	,749
Erkek	183	3,3169		

Katılımcıların cinsiyetlerine göre iş doyumunu düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Mann Whitney U Testi analiz sonucunda ulaşılan değer $p=,140 > ,05$ olmasından dolayı öğretmenlerin ve yöneticilerin cinsiyetleri açısından iş doyumunu düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin cinsiyetlerine göre iş doyumunu ölçeğinin alt faktörlerinde de farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda “Yönetim Biçimleri” ve “Çalışma Olanakları” faktörlerinde elde edilen p değerleri sırası ile ,032 ve ,004 $< ,05$ olduğundan bu iki faktör düzeyinde katılımcıların cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Her iki alt faktörde de erkeklerin kadınlardan daha yüksek doyum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 2). H_{2a} hipotezi desteklendi.

Katılımcıların medeni durumlarına göre iş doyumunu düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Mann Whitney U Testi analiz sonucunda ulaşılan değer $p=,176 > ,05$ olmasından dolayı öğretmenlerin ve yöneticilerin medeni durumları açısından iş doyumunu düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin medeni durumlarına göre iş doyumunu ölçeğinin alt faktörlerinde de farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda “Çalışma Olanakları”, “Fiziksel Ortam” ve “Ücret ve Personel” faktörlerinde elde edilen p değerleri sırası ile ,008 , ,040 ve ,009 $< ,05$ olduğundan bu üç faktör düzeyinde katılımcıların medeni durumları açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Her üç alt faktörde de bekarların evlilerden daha yüksek doyum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 3). H_{2b} hipotezi desteklendi.

Tablo 3. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Medeni Durumları Açısından İş Doyumunu Düzeylerine Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

İş Doyumu	N	Mean	Z	Sig.
Evli	129	3,3740	-1,352	,176
Bekar	272	3,5209		
Yönetim Biçimleri	N	Mean	Z	Sig.
Evli	129	3,4566	-,855	,392
Bekar	272	3,5982		
Çalışma Olanakları	N	Mean	Z	Sig.
Evli	129	2,5930	-2,664	,008
Bekar	272	2,8830		
Gelişme ve Yükselme Olanakları	N	Mean	Z	Sig.
Evli	129	3,8062	-,392	,695
Bekar	272	3,8404		
İş Arkadaşları	N	Mean	Z	Sig.
Evli	129	3,7409	-,182	,856
Bekar	272	3,7810		
Fiziksel Ortam	N	Mean	Z	Sig.
Evli	129	3,1977	-2,055	,040
Bekar	272	3,4706		
Ücret ve Personel	N	Mean	Z	Sig.
Evli	129	3,1163	-2,624	,009
Bekar	272	3,3897		

Katılımcıların yaş durumlarına göre iş doyumunu düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Kruskal Wallis H Testi analizi sonucunda iş doyumunu düzeyinde ulaşılan değer $p=0,000<0,05$ olmasından dolayı öğretmenlerin ve yöneticilerin yaşları açısından iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Yaşları Açısından İş Doyumunu Düzeylerine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	İş Doyumu	Yönetim Biçimleri	Çalışma Olanakları	Gelişme ve Yükselme	İş Ark.	Fiziksel Ortam	Ücret ve Personel
Ki-kare	35,193	21,951	32,235	8,434	13,653	29,055	25,880
Df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,077	,008	,000	,000

Analiz sonuçlarına göre iş doyumunda 44 ve üzeri yaş aralığında olan katılımcıların diğer yaş gruplarına göre iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alt faktörlerin tümüne yapılan analiz sonucunda “yönetim biçimleri”, “çalışma koşulları”, “iş arkadaşları”, “fiziksel ortam” ve “ücret ve personel” faktörlerinde ulaşılan p değeri $<0,05$ olmasından dolayı

öğretmenlerin ve yöneticilerin yaşları açısından “yönetim biçimleri”, “çalışma koşulları”, “iş arkadaşları”, “fiziksel ortam” ve “ücret ve personel” faktörlerinde iş doyumunu düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre “yönetim biçimleri”, “çalışma koşulları”, “iş arkadaşları”, “fiziksel ortam” ve “ücret ve personel” faktörlerinde 44 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin ve yöneticilerin diğer yaş gruplarına göre iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 5). H_{2c} hipotezi desteklendi.

MEB’e bağlı ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim düzeylerine göre iş doyumunu düzeylerinde ve iş doyumunun tüm alt faktörlerinde bir farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Kruskal Wallis H Testi analizi sonucunda, iş doyumunu düzeyinde ve iş doyumunun tüm alt faktörlerinde ulaşılan p değeri $> 0,05$ olmasından dolayı öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim düzeyleri açısından iş doyum düzeylerinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 6). H_{2d} hipotezi reddedildi.

Tablo 5. Yaş Faktörü Açısından İş Doyumu Ölçek Ortalamaları

	Yaş durumu	N	Ortalama
İş Doyumu	20-25	43	3,5676
	26-31	152	3,3158
	32-37	96	3,4450
	38-43	76	3,6040
	44 ve üzeri	34	3,8502
	Total	401	3,4737
Yönetim Biçimleri	20-25	43	3,5907
	26-31	152	3,3829
	32-37	96	3,5635
	38-43	76	3,6737
	44 ve üzeri	34	3,9618
	Total	401	3,5526
Çalışma Olanakları	20-25	43	2,7907
	26-31	152	2,5395
	32-37	96	2,7361
	38-43	76	3,1118
	44 ve üzeri	34	3,3382
	Total	401	2,7897
İş Arkadaşları	20-25	43	3,8937
	26-31	152	3,7058
	32-37	96	3,6935
	38-43	76	3,8308
	44 ve üzeri	34	3,9580
	Total	401	3,8000

	Total	401	3,7681
Fiziksel Ortam	20-25	43	3,7209
	26-31	152	3,0461
	32-37	96	3,3750
	38-43	76	3,6645
	44 ve üzeri	34	3,8529
	Total	401	3,3828
Ücret ve Personel	20-25	43	3,4302
	26-31	152	3,0987
	32-37	96	3,3125
	38-43	76	3,3158
	44 ve üzeri	34	3,9853
	Total	401	3,3017

Tablo 6. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Eğitim Düzeyleri Açısından İş Doyumunu Düzeylerine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	İş Doyumu	Yönetim Biçimleri	Çalışma Olanakları	Gelişme ve Yükselme Olanakları	İş Ark.	Fiziksel Ortam	Ücret ve Personel
Ki-kare	3,729	3,855	6,663	,459	1,872	,890	1,087
Df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,292	,278	,083	,928	,599	,828	,780

Tablo 7. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görevleri Açısından İş Doyumunu Düzeylerine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	İş Doyumu	Yönetim Biçimleri	Çalışma Olanakları	Gelişme ve Yükselme Olanakları	İş Ark.	Fiziksel Ortam	Ücret ve Personel
Ki-kare	24,722	22,561	12,350	5,453	14,025	11,961	20,426
Df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,002	,065	,001	,003	,000

Katılımcıların görev durumlarına göre iş doyumunu düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Kruskal Wallis H Testi analizi sonucunda iş doyumunu düzeyinde ulaşılan değer $p=0,000<0,05$ olmasından dolayı katılımcıların görevleri açısından iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 7). Analiz sonuçlarına göre iş doyumunda müdür olarak görev yapan katılımcıların diğer görev gruplarına göre iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alt faktörlerin tümüne yapılan analiz sonucunda “yönetim biçimleri”, “çalışma koşulları”, “iş arkadaşları”, “fiziksel ortam” ve “ücret ve personel” faktörlerinde ulaşılan

p değeri $< 0,05$ olmasından dolayı katılımcıların görevleri açısından “yönetim biçimleri”, “çalışma koşulları”, “iş arkadaşları”, “fiziksel ortam” ve “ücret ve personel” faktörlerinde iş doyumunu düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre “yönetim biçimleri”, “çalışma koşulları”, “iş arkadaşları”, “fiziksel ortam” ve “ücret ve personel” faktörlerinde müdür olarak görev yapan katılımcıların diğer görev gruplarına göre iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 8). H_{2e} hipotezi desteklendi.

Tablo 8. Görev Faktörü Açısından İş Doyumu Ölçek Ortalamaları

	Görevler	N	Ortalama
İş Doyumu	Öğretmen	382	3,4451
	Müdür Yardımcısı	11	3,9688
	Müdür	8	4,1563
	Total	401	3,4737
Yönetim Biçimleri	Öğretmen	382	3,5220
	Müdür Yardımcısı	11	4,0273
	Müdür	8	4,3625
	Total	401	3,5526
Çalışma Olanakları	Öğretmen	382	2,7544
	Müdür Yardımcısı	11	3,4242
	Müdür	8	3,6042
	Total	401	2,7897
İş Arkadaşları	Öğretmen	382	3,7476
	Müdür Yardımcısı	11	4,1558
	Müdür	8	4,2143
	Total	401	3,7681
Fiziksel Ortam	Öğretmen	382	3,3429
	Müdür Yardımcısı	11	4,0909
	Müdür	8	4,3125
	Total	401	3,3828
Ücret ve Personel	Öğretmen	382	3,2579
	Müdür Yardımcısı	11	4,0000
	Müdür	8	4,4375
	Total	401	3,3017

Katılımcıların kıdemlerine göre iş doyumunu düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Kruskal Wallis H Testi analizi sonucunda iş doyumunu düzeyinde ulaşılan değer $p=0,000<0,05$ olmasından dolayı katılımcıların kıdemleri açısından iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 9). Analiz sonuçlarına göre iş doyumunda

20 ve üzeri yıl kıdeme sahip katılımcıların diğer kıdem gruplarına göre iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alt faktörlerin tümüne yapılan analiz sonucunda “yönetim biçimleri”, “çalışma koşulları”, “iş arkadaşları”, “fiziksel ortam” ve “ücret ve personel” faktörlerinde ulaşılan p değeri $< 0,05$ olmasından dolayı katılımcıların kıdemleri açısından “yönetim biçimleri”, “çalışma koşulları”, “iş arkadaşları”, “fiziksel ortam” ve “ücret ve personel” faktörlerinde iş doyumunu düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre “yönetim biçimleri”, “çalışma koşulları”, “iş arkadaşları”, “fiziksel ortam” ve “ücret ve personel” faktörlerinde 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların diğer kıdem gruplarına göre iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 10). H_{2f} hipotezi desteklendi.

Tablo 9. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Kıdemleri Açısından İş Doyumunu Düzeylerine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	İş Doyumu	Yönetim Biçimleri	Çalışma Olanakları	Gelişme ve Yükselme Olanakları	İş Ark.	Fiziksel Ortam	Ücret ve Personel
Ki-kare	23,997	19,387	36,906	1,430	13,147	14,666	15,691
Df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,000	,001	,000	,839	,011	,005	,003

Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Demografik Özellikleri Açısından Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin tespitine yönelik kurulan hipotezler:

- H₃: Öğretmen ve yöneticilerin demografik faktörleri açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.
- H_{3a}: Öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetleri açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.
- H_{3b}: Öğretmen ve yöneticilerin medeni durumları açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.
- H_{3c}: Öğretmen ve yöneticilerin yaşları açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.
- H_{3d}: Öğretmen ve yöneticilerin eğitim düzeyleri açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.
- H_{3e}: Öğretmen ve yöneticilerin görevleri açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.
- H_{3f}: Öğretmen ve yöneticilerin kıdemleri açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 10. Kıdem Faktörü Açısından İş Doyumu Ölçek Ortalamaları

	Kıdem	N	Ortalama
İş Doyumu	1-5 yıl	150	3,4138
	6-10 yıl	96	3,3473
	11-15 yıl	70	3,5058
	16-20yıl	61	3,6194
	20 ve üzeri	24	3,8893
	Total	401	3,4737
Yönetim Biçimleri	1-5 yıl	150	3,4787
	6-10 yıl	96	3,4313
	11-15 yıl	70	3,5814
	16-20yıl	61	3,7016
	20 ve üzeri	24	4,0375
	Total	401	3,5526
Çalışma Olanakları	1-5 yıl	150	2,6267
	6-10 yıl	96	2,5538
	11-15 yıl	70	2,8452
	16-20yıl	61	3,2760
	20 ve üzeri	24	3,3542
	Total	401	2,7897
İş Arkadaşları	1-5 yıl	150	3,7886
	6-10 yıl	96	3,6890
	11-15 yıl	70	3,7286
	16-20yıl	61	3,7564
	20 ve üzeri	24	4,1012
	Total	401	3,7681
Fiziksel Ortam	1-5 yıl	150	3,3067
	6-10 yıl	96	3,1146
	11-15 yıl	70	3,5357
	16-20yıl	61	3,6557
	20 ve üzeri	24	3,7917
	Total	401	3,3828
Ücret ve Personel	1-5 yıl	150	3,2033
	6-10 yıl	96	3,2083
	11-15 yıl	70	3,4714
	16-20yıl	61	3,2295
	20 ve üzeri	24	3,9792
	Total	401	3,3017

Tablo 11. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Cinsiyetleri Açısından Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Örgütsel Bağlılık	N	Mean	Z	Sig.
Kadın	218	3,3020	-2,120	,034
Erkek	183	3,4189		
Duygusal Bağlılık	N	Mean	Z	Sig.
Kadın	218	3,4472	-1,004	,315
Erkek	183	3,5205		
Devam Bağlılığı	N	Mean	Z	Sig.
Kadın	218	3,1737	-2,562	,010
Erkek	183	3,3579		
Normatif Bağlılık	N	Mean	Z	Sig.
Kadın	218	3,2850	-,700	,484
Erkek	183	3,3784		

Katılımcıların cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Mann Whitney U Testi analiz sonucunda ulaşılan değer $p=,034 < ,05$ olmasından dolayı öğretmenlerin ve yöneticilerin cinsiyetleri açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılık ölçeğinin alt faktörlerinde de farklılık olup olmadığını belirlemek için her alt faktöre Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda “Devam bağlılığı” faktöründen elde edilen p değeri ,010 $< ,05$ olduğundan “Devam bağlılığı” faktöründe katılımcıların cinsiyetleri açısından örgütsel bağlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Tablo 11). H_{3a} hipotezi desteklendi.

Tablo 12. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Medeni Durumları Açısından Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Örgütsel Bağlılık	N	Mean	Z	Sig.
Evli	129	3,3114	-1,250	,211
Bekar	272	3,3762		
Duygusal Bağlılık	N	Mean	Z	Sig.
Evli	129	3,4835	-,082	,935
Bekar	272	3,4793		
Devam Bağlılığı	N	Mean	Z	Sig.
Evli	129	3,2432	-,316	,752
Bekar	272	3,2647		
Normatif Bağlılık	N	Mean	Z	Sig.
Evli	129	3,2074	-1,856	,063
Bekar	272	3,3847		

Katılımcıların medeni durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Mann Whitney U Testi analiz sonucunda ulaşılan değer $p=,211>,05$ olmasından dolayı katılımcıların medeni durumları açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin medeni durumlarına göre örgütsel bağlılık ölçeğinin alt faktörlerinde de farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda alt faktörlerin tümünde elde edilen p değeri $>,05$ olmasından dolayı, tüm alt düzeyinde katılımcıların medeni durumları açısından örgütsel bağlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 12). H_{3b} hipotezi reddedildi.

Tablo 13. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Yaşları Açısından Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Örgütsel Bağlılık	Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Ki-kare	16,075	16,969	10,747	15,096
Df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,003	,002	,030	,005

Tablo 14. Yaş Faktörü Açısından Örgütsel Bağlılık Ölçek Ortalamaları

	Yaş durumu	N	Ortalama
Örgütsel Bağlılık	20-25	43	3,5213
	26-31	152	3,2648
	32-37	96	3,2895
	38-43	76	3,4178
	44 ve üzeri	34	3,5968
	Total	401	3,3554
Duygusal Bağlılık	20-25	43	3,7151
	26-31	152	3,3840
	32-37	96	3,4128
	38-43	76	3,5411
	44 ve üzeri	34	3,6728
	Total	401	3,4807
Devam Bağlılığı	20-25	43	3,4709
	26-31	152	3,1299
	32-37	96	3,2448
	38-43	76	3,2961
	44 ve üzeri	34	3,5110
	Total	401	3,2578
Normatif Bağlılık	20-25	43	3,3779
	26-31	152	3,2804
	32-37	96	3,2109
	38-43	76	3,4161
	44 ve üzeri	34	3,6066
	Total	401	3,3276

Katılımcıların yaş durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Kruskal Wallis H Testi analizi sonucunda örgütsel bağlılık düzeyinde ulaşılan değer $p=0,003<0,05$ olmasından dolayı katılımcıların yaşları açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 13). Analiz sonuçlarına göre örgütsel bağlılıkta 44 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin ve yöneticilerin diğer yaş gruplarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alt faktörlerin tümüne yapılan analiz sonucunda “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı”, ve “normatif bağlılık” faktörlerinde ulaşılan p değerlerinin $<0,05$ olmasından dolayı katılımcıların yaşları açısından “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı”, ve “normatif bağlılık” faktörlerinde örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı”, ve “normatif bağlılık” faktörlerinde 44 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin ve yöneticilerin diğer yaş gruplarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 14). H_{3c} hipotezi desteklendi.

Tablo 15. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Eğitim Düzeyleri Açısından Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Örgütsel Bağlılık	Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Ki-kare	2,564	6,030	2,071	1,867
Df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,464	,110	,558	,600

Katılımcıların eğitim düzeylerine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde ve bağlılığın tüm alt faktörlerinde bir farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Kruskal Wallis H Testi analizi sonucunda, örgütsel bağlılık düzeyinde ve örgütsel bağlılığın tüm alt faktörlerinde ulaşılan p değeri $>0,05$ olmasından dolayı öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim düzeyleri açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 15). H_{3a} hipotezi reddedildi.

Tablo 16. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görevleri Açısından Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Örgütsel Bağlılık	Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Ki-kare	25,404	17,308	23,319	22,095
Df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000

Tablo 17. Görev Faktörü Açısından Örgütsel Bağlılık Ölçek Ortalamaları

	Görevler	N	Ortalama
Örgütsel Bağlılık	Öğretmen	382	3,3229
	Müdür Yardımcısı	11	3,8561
	Müdür	8	4,2188
	Total	401	3,3554
Duygusal Bağlılık	Öğretmen	382	3,4542
	Müdür Yardımcısı	11	3,8068
	Müdür	8	4,2969
	Total	401	3,4807
Devam Bağlılığı	Öğretmen	382	3,2179
	Müdür Yardımcısı	11	3,8864
	Müdür	8	4,2969
	Total	401	3,2578
Normatif Bağlılık	Öğretmen	382	3,2965
	Müdür Yardımcısı	11	3,8750
	Müdür	8	4,0625
	Total	401	3,3276

Katılımcıların görev durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Kruskal Wallis H Testi analizi sonucunda örgütsel bağlılık düzeyinde ulaşılan değer $p=0,000<0,05$ olmasından dolayı katılımcıların görevleri açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 16). Analiz sonuçlarına göre örgütsel bağlılıkta müdür olarak görev yapan katılımcıların diğer görev gruplarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alt faktörlerin tümüne yapılan analiz sonucunda “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı”, ve “normatif bağlılık” faktörlerinde ulaşılan p değeri $< 0,05$ olmasından dolayı katılımcıların görevleri açısından “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı”, ve “normatif bağlılık” faktörlerinde örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı”, ve “normatif bağlılık” faktörlerinde müdür olarak görev yapan katılımcıların diğer görev gruplarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 17). H_{3e} hipotezi desteklendi.

Tablo 18. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Kıdemleri Açısından Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Örgütsel Bağlılık	Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Ki-kare	11,228	8,289	10,924	12,533
Df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,024	,082	,027	,014

Tablo 19. Kıdem Faktörü Açısından Örgütsel Bağlılık Ölçek Ortalamaları

	Kıdem	N	Ortalama
Örgütsel Bağlılık	1-5 yıl	150	3,2642
	6-10 yıl	96	3,3980
	11-15 yıl	70	3,3369
	16-20yıl	61	3,4488
	20 ve üzeri	24	3,5712
	Total	401	3,3554
Devam Bağlılığı	1-5 yıl	150	3,1258
	6-10 yıl	96	3,3333
	11-15 yıl	70	3,3446
	16-20yıl	61	3,2623
	20 ve üzeri	24	3,5156
	Total	401	3,2578
Normatif Bağlılık	1-5 yıl	150	3,2108
	6-10 yıl	96	3,3997
	11-15 yıl	70	3,2571
	16-20yıl	61	3,4816
	20 ve üzeri	24	3,5833
	Total	401	3,3276

Katılımcıların kıdemlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Kruskal Wallis H Testi analizi sonucunda örgütsel bağlılık düzeyinde ulaşılan değer $p=0,024<0,05$ olmasından dolayı katılımcıların kıdemleri açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 18). Analiz sonuçlarına göre örgütsel bağlılıkta 20 ve üzeri yıl kıdeme sahip katılımcıların diğer kıdem gruplarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alt faktörlerin tümüne yapılan analiz sonucunda “devam bağlılığı”, ve “normatif bağlılık” faktörlerinde ulaşılan p değeri $< 0,05$ olmasından dolayı katılımcıların kıdemleri açısından “devam bağlılığı”, ve “normatif bağlılık” faktörlerinde örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre “devam bağlılığı”, ve “normatif bağlılık” faktörlerinde 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların

diğer kıdem gruplarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 19). H_{3f} hipotezi desteklendi.

Sonuçlar ve Değerlendirmeler

İş doyumunu düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak nonparametrik test olan Spearman Korelasyon Testi analizinde p değeri ,05 değerinden küçük olduğu için bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İş doyumunu düzeyi ve örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki korelasyon kat sayısı değeri $r=,270$ olmasından dolayı aralarında pozitif ve zayıf bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Yani iş doyumunu düzeyi arttıkça örgütsel bağlılık düzeyi de pozitif yönde artmaktadır. Elde edilen sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Akınaltuğ'un (2003) yaptığı çalışmaya göre iş doyumunu yükseldikçe örgütsel bağlılığın da yükseldiği görülmüştür. Durmaz (2003) ve Kaya (2005) yaptıkları birbirinden farklı araştırmalara göre iş doyumunun alt boyutları ile örgütsel bağlılığın alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Bu araştırma sonuçları ile yukarıda belirtilen iki araştırmanın sonuçları örtüşmektedir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre iş doyumunu ölçeğinin alt faktörlerinde de farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda "Yönetim Biçimleri" ve "Çalışma Olanakları" faktörlerinde elde edilen p değerleri sırası ile ,032 ve ,004 $<,05$ olduğundan bu iki faktör düzeyinde katılımcıların cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Her iki alt faktörde de erkeklerin kadınlardan daha yüksek doyum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları ile literatürdeki bazı çalışmaların sonuçları arasında benzerlikler vardır. Akınaltuğ (2003), tarafından yapılan çalışmada cinsiyete göre iş doyumunu ile arasında anlamlı fark bulunduğunu ortaya koymuş ve kadın çalışanların erkeklere nazaran iş doyumlarının daha zayıf olduğunu söylemiştir. Kaya (2005), tarafından yapılan çalışmada iş doyumunun çalışma şartları alt boyutunda cinsiyete bağlı anlamlı fark bulunmaktadır. Kadın çalışanların iş doyum düzeylerinin erkek çalışanlara göre daha düşük olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmaların bulguları bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Analiz sonucunda ulaşılan medeni durum için $p=,176 >,05$ olmasından dolayı öğretmenlerin ve yöneticilerin medeni durumları açısından iş doyumunu

düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin medeni durumlarına göre iş doyumunu ölçeğinin “Çalışma Olanakları”, “Fiziksel Ortam” ve “Ücret ve Personel” alt faktörlerinde elde edilen p değerleri sırası ile ,008 ,040 ve ,009 <,05 olduğundan bu üç faktör düzeyinde katılımcıların medeni durumları açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Her üç alt faktörde de bekarların evlilerden daha yüksek doyum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların yaş, eğitim düzeyine, görev durumları ve kıdemlerine göre iş doyumunu düzeylerinde $p=0,000<0,05$ olmasından dolayı öğretmenlerin ve yöneticilerin yaşları açısından iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre “yönetim biçimleri”, “çalışma koşulları”, “iş arkadaşları”, “fiziksel ortam” ve “ücret ve personel” faktörlerinde 44 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin ve yöneticilerin diğer yaş gruplarına göre iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar literatürdeki bazı çalışmalardan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Akınaltuğ (2003) yaptığı incelemelerde 20-40 yaş ile 41 yaş ve üstü iş görenlerde yöneticilerin iş doyumları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Ancak 20-40 yaş arası iş görenlerde iş doyumunu daha zayıf görmüştür. MEB yöneticilerinin iş doyumlarının yaşa bağlı anlamlı farklılık algılanmamasının yanında iş doyum düzeyinin en fazla 60 yaş üstü, en zayıf iş doyumunun ise 30 yaş altı iş görenlerde olduğu tespit edilmiştir. Çetinkanat’ın (1988) yaptığı çalışmaya göre öğretmenlerin iş doyumlarının yaşa yönelik anlamlı ilişkisinin tespiti için yaptığı tek yönlü varyans analizine göre iş doyumunun “saygınlık”, “otonomi”, ve “kendini gerçekleştirme” alt unsurlarında anlamlı ilişki görülmüştür. Araştırmaya göre 20- 34 yaş arası öğretmenlerde “saygınlık” yönünden doyumun en zayıf olduğu, 45-54 yaş arası öğretmenlerin saygınlık yönünden doyum düzeyinin en yüksek olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların görev durumlarına göre iş doyumunu düzeylerinde $p=0,000<0,05$ olmasından dolayı katılımcıların görevleri açısından iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre iş doyumunda müdür olarak görev yapan katılımcıların diğer görev gruplarına göre iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre “yönetim biçimleri”, “çalışma koşulları”, “iş arkadaşları”, “fiziksel ortam” ve “ücret ve personel” faktörlerinde müdür

olarak görev yapan katılımcıların diğer görev gruplarına göre iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kaya (2005) tarafından yapılan araştırmada iş statülerine yönelik çalışanların iş doyumunun düzeyleri ile fiziksel ortam ve iş arkadaşları haricindeki bütün alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmiş. İş statülerindeki ilerleme ye bağlı olarak iş doyumunun da yükseldiği belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Çetinkanat'ın (2008) yaptığı çalışmaya göre öğretim elemanlarının iş doyumuna yönelik görev statüleri arasındaki ilişki düzeyinin 0.05 olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Çetinkanat'ın araştırmasının sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Katılımcıların kıdemlerine göre iş doyumunu düzeylerinde $p=0,000<0,05$ olmasından dolayı katılımcıların kıdemleri açısından iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre iş doyumunda 20 ve üzeri yıl kıdeme sahip katılımcıların diğer kıdem gruplarına göre iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre "yönetim biçimleri", "çalışma koşulları", "iş arkadaşları", "fiziksel ortam" ve "ücret ve personel" alt faktörlerinde 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların diğer kıdem gruplarına göre iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Serengil'in (1997) yaptığı çalışmaya göre, çalışanların çalışma kıdemleri ile iş doyumunu çoğunlukla anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla farklılıklar göstermektedir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde $p=,034<,05$ olmasından dolayı öğretmenlerin ve yöneticilerin cinsiyetleri açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonucunda "Devam bağlılığı" faktöründen elde edilen p değeri ,010 <,05 olduğundan "Devam bağlılığı" faktöründe katılımcıların cinsiyetleri açısından örgütsel bağlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. İrban (2004), tarafından yapılan araştırmada çalışanların özdeşleşme, uyum ve içselleştirme alt unsurlarında örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında kadın çalışanların erkek çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin daha düşük olduğu, ancak uyum alt boyutunda erkek çalışanların kadın çalışanlara göre örgütsel bağlılıkları daha zayıf olduğu belirtilmiştir. Kısmen de olsa bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Erdoğan (2004), tarafından yapılan araştırmaya göre ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyette bağlı düzeylerine bakıldığında kadın

yöneticilerinin erkek yöneticilerden daha yüksek bir bağlılık duyduğu saptanmıştır. Ancak cinsiyetin devam ve normatif bağlılık düzeylerinde bir farklılık görülmemiştir.

Katılımcıların yaş durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinde $p=0,003<0,05$ olmasından dolayı katılımcıların yaşları açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre örgütsel bağlılıkta 44 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin ve yöneticilerin diğer yaş gruplarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı”, ve “normatif bağlılık” alt faktörlerinde 44 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin ve yöneticilerin diğer yaş gruplarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tok (2004), tarafından yapılan araştırmaya göre ilköğretim müfettişlerinin örgütsel bağlılıklarının çalışıldığı, 51-60 yaşlarındaki iş görenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermiştir. Akınaltuğ’un (2003) yaptığı araştırmada yöneticilerin yaş düzeylerinin örgütsel bağlılık seviyeleri ile ilgili anlamlı bir fark görülmemiştir.

Katılımcıların görev durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinde $p=0,000<0,05$ olmasından dolayı katılımcıların görevleri açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre örgütsel bağlılıkta müdür olarak görev yapan katılımcıların diğer görev gruplarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı”, ve “normatif bağlılık” alt faktörlerinde müdür olarak görev yapan katılımcıların diğer görev gruplarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akınaltuğ’un (2003), yaptığı araştırmada çalışanların yöneticilik görevleriyle örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Çalışmada yöneticilik görevleri statüsü arttıkça örgütsel bağlılık seviyesi bir miktar artışı görülmüştür. Araştırma sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları bir birleriyle örtüşmektedir. Kaya (2005), tarafından yapılan araştırmaya göre uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında yükselme görüldükçe örgütsel bağlılık düzeyinin de yükselceği görülmüştür. Araştırma sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları bir birleriyle örtüşmektedir.

Katılımcıların kıdemlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde $p=0,024<0,05$ olmasından dolayı katılımcıların kıdemleri açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre “devam bağlılığı”, ve “normatif bağlılık” alt faktörlerinde 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların diğer kıdem gruplarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erdoğan’ın (2004) yaptığı çalışmada; ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, kıdemlerine bağlı olarak duygusal ve devam bağlılık seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği ancak normatif bağlılık seviyeleri arasında 21 yıl ve üzeri kıdemi olan iş görenlerin 1-5 yıl kıdemi olanlara nazaran normatif bağlılıklarının düzeylerinin daha iyi çıktığı görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırma iş doyumunu ve örgütsel bağlılık ilişkisinin daha görünür olduğu düşünülen eğitim sektöründe yapılmıştır. Zaman ve bütçe darlığı açısından araştırma Şanlıurfa ilinde gönüllü katılımlı olarak yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmaların daha büyük bir ana kütle üzerinde, farklı sektörlerde ve farklı illerde yapılması sonuçların genelleştirilmesi için daha faydalı olacaktır.

Öneriler: Araştırma amacı doğrultusunda oluşturulan anketin Şanlıurfa ilinde orta öğretim kurumlarında çalışan yöneticilere ve öğretmenlere uygulanması sonucunda elde edilen verilerin analizi sonuçlarına göre geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

- Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin çeşitli faaliyetlerle ve iş ortamı koşullarının iyileştirilmesiyle yüksek tutulmasına dikkat edilmelidir.
- Kadın çalışanların iş doyum ve örgütsel bağlılıklarını artırmak için önlemler alınmalıdır.
- Personellerin çoğunun evli olmaları göz önüne alındığında bu kadar büyük bir kitlenin iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeylerini artırmak için önlemler alınmalıdır.
- Ortaöğretimde çalışan yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun 44 yaş ve altı olduğu düşünüldüğünde iş doyum ve örgütsel bağlılıklarının artırmak için önlemler alınması büyük önem arz etmektedir.
- 1 – 5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıklarını artırmak için gerekli çalışmalarla önlemler alınmalıdır.

Bu çalışmada edinilen analiz sonuçlarına göre yönetici ve öğretmenlerin iş doyumları artıkça örgütsel bağlılıklarının da arttığı görülmüştür. Bundan dolayı kurumların iş doyumları düşük olan gruplar için gerekli şartları sağlayarak, hizmet içi çalışmalar yaparak iş doyum düzeylerini ve dolaylı olarak da çalıştıkları kurumlarına bağlılıklarını artırma yollarına gitmelidir.

EXTENDED ABSTRACT

**Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici ve
Öğretmenlerin İş Doyumunun Örgütsel Bağlılığa
Etkisi: Şanlıurfa İlinde Bir Çalışma**

*

Hüseyin Yıldız – Kasım Kaya
Harran University

This research is aimed at determining the level of affecting the job satisfaction of administrators and teachers working in secondary education institutions affiliated to the Ministry of National Education on their organizational commitment. In addition, whether there are significant differences between these levels in terms of demographic factors is another research subject. The main body of the study consists of teachers and administrators working in secondary education institutions in the province of Şanlıurfa. Of all non-random sampling methods, the sample of the research is convenience sampling. The universe of the study consists of 6182 people. The sample size was determined as 357 with 95% reliability and 5% margin of error (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004, p.50). The questionnaire was filled out by 401 teachers and administrators. The data required for the research were collected by using face-to-face survey method, one of the primary data collection methods. Face-to-face survey method, in which the surveyor communicates with the respondent, is among the most reliable data collection methods (Gegez, 2010, p. 83).

The questionnaire form consists of three parts. In the first part, six demographic questions, including gender, age, marital status, education level, position and seniority, are included. In the second part, there is a job satisfaction scale consisting of 32 items developed by Çetinkanat (2000). In the third part, there is an organizational commitment scale consisting of 24 items developed by Meyer and Allen (1997).

The data collected through the research were analysed using the SPSS program. Shapiro-Wilk Test was used to determine the normal distribution of the data. In the study, Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis-H Test were used to investigate differences in the context of factor analysis, frequency analysis and demographic factors. In addition, Spearman Correlation

Test was used to determine the relationship between job satisfaction and organizational commitment. Cronbach's Alpha values were calculated to measure the reliability of the scales.

In the Spearman Correlation Test analysis, which is a nonparametric test to determine the relationship between job satisfaction level and organizational commitment, a significant relationship was found between these two variables, since the p value was less than 05. Since the correlation coefficient value between job satisfaction level and organizational commitment level is $r = 270$, it is concluded that there is a positive and weak relationship between them. In other words, as job satisfaction enhances, organizational commitment increases positively.

As a result of the analysis made to determine whether there is a difference in the sub-factors of the job satisfaction scale according to the gender of the participants, the p values obtained in the "Management Styles" and "Working Opportunities" factors are respectively, 032 and .004 < .05, and so, it was determined that there is a significant difference in terms of the gender of the participants at these two factor levels. It was concluded that males were at a higher level of satisfaction than females in both sub-factors.

The analysis determined $p = .176 > .05$ for the marital status and for this reason, it was concluded that there was no significant difference in job satisfaction levels in terms of the marital status of teachers and administrators. According to the marital status of teachers and administrators, the p values obtained in the "Work Opportunities", "Physical Environment" and "Wages and Personnel" sub-factors of the job satisfaction scale are respectively 008, 040 and, 009 < .05. and for this reason, it was determined that there is a significant difference in terms of the marital status of the participants at these three factor levels. In all three sub-factors, it was concluded that singles had a higher level of satisfaction than married people.

It has been concluded that there is a significant difference in the job satisfaction levels of teachers and administrators in terms of age, due to $p = 0.000 < 0.05$ in the job satisfaction levels of the participants according to their age, education level, task status and seniority. According to the analysis results, it was determined that teachers and administrators aged 44 and above have higher job satisfaction levels than other age groups in the factors of "management styles", "working conditions", "colleagues", "physical environment" and "wages and personnel".

Due to $p = 0.000 < 0.05$ in the job satisfaction levels of the participants according to their task status, it has been concluded that there is a significant difference in the job satisfaction levels of the participants in terms of their tasks. According to the analysis results, it was determined that the job satisfaction level of the participants who worked as managers in job satisfaction was higher than the other task groups.

As a result of $p = 0.000 < 0.05$ in the job satisfaction level of the participants according to their seniority, it was concluded that there was a significant difference in the job satisfaction levels of the participants in terms of their seniority. According to the results of the analysis, it was determined that the job satisfaction level of the participants with 20 or more years of seniority was higher than the other seniority groups.

It has been concluded that there is a significant difference in the organizational commitment levels of teachers and administrators in terms of their gender, since the organizational commitment levels of the participants are $p = 0.034 < 0.05$ according to their gender. As a result of the analysis, the p value obtained from the "attendance commitment" factor was $0.10 < 0.05$, so it was found that there was a significant difference in the level of organizational commitment in terms of the gender of the participants in the "attendance commitment" factor.

It was concluded that there was a significant difference in the organizational commitment levels of the participants in terms of their ages, as a consequence of $p = 0.003 < 0.05$ in the organizational commitment levels of the participants according to their age. According to the results of the analysis, it was determined that teachers and administrators in the age range of 44 and over in organizational commitment have higher levels of organizational commitment than other age groups.

Due to $p = 0.000 < 0.05$ in the organizational commitment level of the participants according to their task status, it was concluded that there was a significant difference in the organizational commitment levels of the participants in terms of their duties. According to the results of the analysis, it was determined that the organizational commitment levels of the participants working as managers in organizational commitment were higher than other task groups.

As a result of $p = 0.024 < 0.05$ in the organizational commitment levels of the participants according to their seniority, it was concluded that there was

a significant difference in the organizational commitment levels of the participants in terms of their seniority. According to the results of the analysis, it was determined that the organizational commitment levels of the participants with a seniority of 20 years or more were higher in the sub-factors of "attendance commitment" and "normative commitment" compared to other seniority groups.

According to the results of the analysis obtained in this study, it was seen that as the job satisfaction of the administrators and teachers enhanced, their organizational commitment increased. For this reason, institutions should seek to increase their job satisfaction level and indirectly their loyalty to their institutions by providing the necessary conditions for groups with low job satisfaction, by doing in-service activities.

Kaynakça / References

- Akınaltuğ, E. (2003). *Yöneticilerde iş stresi, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık analizi: Tedaş Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale
- Alan, H. (2010). *Bilgi işçilerinin iş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri ve bir kamu kurumunda çalışan bilgi işçileri üzerindeki uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Çetinkanat, A. C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ergü, A. (1998). *Milli Eğitim Müfettişlerinin iş doyumunu*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi. Ankara
- Gegez, A. E. (2010). *Pazarlama araştırmaları*. Geliştirilmiş Üçüncü Baskı. İstanbul: Beta Yayınları
- Karaca, S. (2001). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve bir uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi. Denizli
- Kaya, F. T. (2005). *İş doyumunu ve örgütsel bağlılık: Polis Akademisi Başkanlığında bir uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi. Ankara
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior, McGraw- Hill International editions*. New York. Singapore: Management Series.
- Mahmutoğlu, A. (2007). *Milli Eğitim Merkez örgütünde iş doyumunu ve örgütsel bağlılık*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Mavuş, N. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı çalışanlarının iş doyumlarının örgütsel bağlılığa etkileri hakkındaki görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara

- Meyer, J.P and N.J Allen, (1997). *Commitment in the workplace, theory, research and application*, ATOB, Sage Publications. USA: International Educational and Professional Publisher.
- Mowday, R.T, L.W Porter, and R.M Steers, (1992). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14,1979. New York'' aktaran Luthans Fred, *Organizational Behavior*, McGraw- Hill International Editions, Management Series. Singapore
- Peterson, D., Puia, K., Georgia M. and Suess, F. R. (2003). *An exploration of job satisfaction and commitment among workers in Mexico*. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 10(2), 73-88
- Proctor, T. (2003). *Pazarlama araştırmasının temelleri*. İclem Er (Çeviren). İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
- Sipahi, B., Yurtkolu, E. S. ve Çınko, M. (2006). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları
- Şenergüç, S. (2009). *Örgütsel bağlılığın iş doyumunu üzerindeki etkileri ve özel sektörde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir
- Tok, T. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları*. Ankara TemSen Yayınları.
- Tok, T. N. (2004). *İlköğretim müfettişlerinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş stresi, örgütsel bağlılık ve iş doyumuna yönelik algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi. İstanbul
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile ilköğretim öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.
- Yıldırım, F. (2002). *Çalışma yaşamında örgüte bağlılık ve örgütsel adalet ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kaya, K. ve Yıldız, H. (2020). Ortaöğretim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunun örgütsel bağlılığa etkisi: Şanlıurfa ilinde bir çalışma. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4317-4349. DOI: 10.26466/opus.692816

Turist Rehberlerinde Kişisel Markalaşma¹

DOI: 10.26466/opus.693032

*

Onur Akgül * – **Ahmet Köroğlu** **

* Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
Çanakkale/Türkiye

E-Posta: onorakgul@yahoo.com

ORCID: [0000-0002-5229-2557](https://orcid.org/0000-0002-5229-2557)

** Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü,
Balıkesir/Türkiye

E-Posta: akoroglu@balikesir.edu.tr

ORCID: [0000-0002-6694-4667](https://orcid.org/0000-0002-6694-4667)

Öz

Günümüzde marka haline gelen sadece ürünler veya hizmetler değil, çeşitli meslek grupları da bulunmaktadırlar ve bunlar arasında turist rehberleri de yer almaktadır. Turist rehberleri, mesleki hayatları boyunca edindikleri bilgi ve deneyimlerle, zaman içerisinde kendilerine özgü bir anlatım tarzı ve prensipler edinmektedirler. Bu anlatım tarzı ve prensipler, onun bir kimliği haline gelmekte ve bu kimlik turist rehberinin marka olmasını sağlamaktadır. Bir turist rehberinin marka olması, turist rehberliği mesleğini bir kariyer mesleği olarak görmesine, turist rehberinin çalıştığı bölgede veya konuda en iyisi olmaya çalışmasına bağlıdır. Bu durum, paket turun başarısını etkileyen, ülkenin ve destinasyonun tanıtımını ve temsilini gerçekleştiren ve turizm sektörünün önemli işgörenlerinden biri olan turist rehberlerinin mesleki başarısını da etkilemektedir. Başarılı bir meslek hayatı edinmek isteyen turist rehberlerinin, iş verenler ve hizmet vereceği misafirler tarafından tercih edilir olması, diğer turist rehberleri ile olan rekabet yarışında becerilerini göstermesi için kendi çalışma tarzları ile biçimlendirdikleri bir marka değeri oluşmalıdır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, toplum tarafından benimsenen ve örnek alınan, adıyla marka olmuş turist rehberlerinin markalaşma süreçlerini incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için uzman görüşü alınarak belirlenen turist rehberleri ile derinlemesine görüşme tekniği yoluyla mülakat yapılarak markalaşma süreçleri ortaya konulmuştur. Araştırma sonunda kişisel markalaşma süreci ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Marka, Markalaşma, Kişisel Markalaşma, Turist Rehberi

¹ Bu çalışma, 29-30 Nisan 2019 tarihleri arasında Adnan Menderes Üniversitesi Turizm Fakültesi (Aydın/Kuşadası) ev sahipliğinde düzenlenen II. Turizm Rehberliği Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur."

Personal Branding in Tourist Guides²

*

Abstract

Today there are not only products or services that become brands, but also various occupational groups, including tourist guides. Tourist guides gained knowledge and experience throughout their professional career and they have their own style of expression and principles over time. These narrative styles and principles become an identity and this identity makes the guide a brand. Becoming a brand for tourist guide depends on seeing tourist guidance as a career profession and trying to be the best in the touristic zone or about a specific subject. This situation affects the career of the tourist guides as well as affects the sector which influences the success of promoting and representing the country and the touristic destination. A brand value shaped by their own working style should be formed in order for the guides who want to have a successful career. Thus, the aim of this study is to analyze the branding process of tourist guides who are adopted and exemplified by the society. The branding processes were put forward by in-depth interview technique with the guides determined by taking expert opinion in order to reach this goal. Suggestions about personal branding process were presented at the end of the research.

Keywords: *Brand, Branding, Personal Branding, Tourist Guide*

² *This study was presented as a verbal notice in the 2nd Congress of Tourism Guidance hosted by Adnan Menderes University, Faculty of Tourism (Aydın/Kuşadası) on 29-30 April 2019."*

Giriş

Rekabetin yoğun bir şekilde yaşandığı küreselleşen dünyada markalaşma, pazarlama literatüründe ve pazarlama iletişimde sıklıkla kullanılan bir kavramdır. 1990'lı yılların sonlarından itibaren sadece ürünlerin ve işletmelerin değil, kişilerin de markalaşabileceği öne sürülmektedir (Canbay, 2015). Söz konusu kişisel markalar, toplum içinde örnek alınan, değer gören bireylerdir (Yaman, 2012). Bununla birlikte iş hayatında her bireyin bir markası vardır. Bu marka, kişinin kim olduğunu ve neyi, nasıl yaptığını görünür bir biçimde ifade eder (McNally ve Speak, 2003, s.4). Markalaşma ile ürün ve kişiler diğerlerinden farklılaşmaktadırlar. Bir ürün veya kişi markası kendisini farklılaştırarak tüketiciler açısından markasına saygı duyulmasını ve bu markaya sağdık olmasını sağlayabilir. Bu sayede tüketicinin nezdinde o markanın değeri artar (Özsevinç, 2003).

Meslek icrasında birçok bilgi ve deneyim kazanmış olan turist rehberleri, anlatım tarzlarıyla, insan ilişkileriyle, kuvvetli iletişimiyle, kriz, zaman ve kitle yönetimi gibi becerilerini harmanlayarak kişilikleriyle özdeşleştirdiği bir tarz meydana getirirler ve bu tarz rehberin adıyla bütünleşerek, onun bir kişisel markası haline gelir. Turist rehberi sadece mesleki tecrübesiyle veya hizmet verdiği insanlarda oluşturduğu tatminle değil; sanat tarihi, arkeoloji, antik çağ gibi belirli bir konuda veya yürüyüş, kuş gözlemciliği, sualtı dalış gibi uygulamalı bir alanda uzmanlaşarak da bir marka değeri oluşturabilir. Yenipınar ve Yılmaz (2019)'a göre bir turist rehberi, konusunda uzman olduğu turizm çeşitlerinde veya turizm destinasyonlarında aranan bir marka haline gelmektedir. Alanında uzman turist rehberi, bilgi ve yatkınlığının yüksek olduğu bir konuda mesleğini icra ettiği takdirde "marka turist rehberi" olarak tanınmaktadır. Marka turist rehberlerinin yer aldığı bir turizm camiası, ülkenin turizm ve tanıtım politikaları üzerinde en kritik rollerden birine sahip olan turist rehberlerinin başarılarından önemli ölçüde etkilenir. Soykan (2002), turistlerin seyahat ettiği bir ülkeden güzel izlenimler edinmesinde en önemli etkenin, ziyareti süresince onlara eşlik eden turist rehberleri tarafından doğru ve yeterli şekilde bilgilendirilmesi olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda bir turist rehberinin kişisel marka değeri sahip olması, onun daha fazla iş gününe sahip olmasını, özellikle uzmanlığı olan alanlarda vereceği rehberlik hizmetinde daha yüksek ücretler talep edebilmesini, meslektaşları

arasında bir saygınlığa sahip olmasını ve turist rehberi adaylarının örnek alabileceği tanınır bir isim olmasını sağlar. Özsevinç (2013), araba, cep telefonu vb. ürünlerde olduğu gibi kişilerin de sahip olduğu marka imajı sayesinde verdiği hizmeti yüksek fiyatlandırabileceğini belirtmiş ve müşterilerin de bu markanın hizmetine verilen paraya değer olduğunu düşünerek onu kullanmaktan gurur duyduklarını ifade etmiştir.

Bu çalışmada, turist rehberleri için markalaşmanın önemine yanıt vermek; uzun bir meslek tecrübesine sahip olan ve kalitesiyle bir marka konumuna gelmiş olan rehberlerin, markalaşma sürecinde aldıkları dersleri, kendilerini nasıl geliştirdikleri öğrenmek amaçlanmıştır. Bu verilerin ışığında, turist rehberliği mesleğine yeni başlamış olan bireylerin, başarılı bir meslek hayatı edinmeleri için izleyecekleri yolda bu araştırmanın bir pusula görevi görmelerini sağlayarak, bir turist rehberinin nasıl marka haline geleceğinin yanıtlarının ortaya çıkarılması hedeflenmektedir.

Marka ve Kişisel Markalaşma

Marka, Altunışık, Özdemir ve Torlak (2006, s.82) tarafından "kelime veya sembollerden meydana gelen, bir şeyi benzerlerinden ayırt ederek onun tanınmasını ve tercih edilmesini sağlayan, güven verici olan ya da sembolik değer taşıyan bir kavram olarak tanıtılmıştır. Başka bir tanıma göre marka, pazarda bir ürünü diğerlerinden ayırmaya yarayan ve ürüne kişilik, kimlik kazandıran, isim veren temel unsur" olarak ifade edilmektedir (Çayıroğlu, 2010). Markalaşma literatüründe, markalaşma mantığının artık ürün ve hizmetlerin ötesine geçtiği (Arvidsson ve Bandinelli, 2013; De Chernatony ve McDonald, 2003) ve buradan hareketle günümüz dünyasında yalnızca işletmelerin, ürün ya da hizmetlerin değil, artık kişilerin de bir markası olduğu belirtilmektedir (Eker, 2007). Kişisel markalaşma, bir kişinin pazarda kendini tanıtmak için benimsediği pazarlama çabasıyla ilgili yeni bir pazarlama olgusudur (Khedler, 2015). KİA

Kişisel markalaşma kavramı ilk olarak Erving Goffman (1959) tarafından "Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu" adlı kitabında tartışılmıştır (Khedler, 2014). Bununla birlikte, bu terim, 1980'de Al Ries ve Jack Trout yazarlığında "Konumlandırma: Zihniniz İçin Savaş" başlıklı bir kitapta tanıtılmıştır. Ayrıca Peters (1997), "The Brand Called You" adlı makalesinde de bu kavramı tanıtır bir hale getirmiştir.

Kişisel markalaşma, insanların kendilerini pazarlamak için çaba sarf ettikleri planlı bir süreçtir. Herhangi bir süreç gibi, girdileri, bir yöntemi ve istenen sonuçları vardır (Khedler, 2015). Shepherd (2005)'a göre kişisel markalaşma, bireylerin pazarda kendilerini tanımalarını sağlayacak çeşitli faaliyetlerdir. Markalaşmak bir araç olarak meydana getirilen marka kimliğini ve tüketicinin zihninde canlanan algıyı diğer rakiplerden ayırmayı sağlar. Söz konusu markanın, tüketicinin zihni arasında iletişim sağlamasında marka kimliği en etkili faktördür (Özsevinç, 2013, s.48). Kişisel markalaşmanın temel dayanağı, herkesin kişisel bir markaya sahip olmasıdır (Peters, 1997), fakat birçok birey bu durumu farketmez ve bunu tutarlı, etkili ve stratejik açıdan yönetemez (Ramparsad, 2008). Benimsenen ve marka olarak görülen bireyler, toplumdaki insanlar tarafından örnek alınurlar ve bu insanlar, örnek alınan kişilerin sergiledikleri davranışı göstermeye uğraşırlar. Böylece onları taklit ederler. (Yaman, 2012).

Kişisel marka, “kişinin sahip olduğu her şeyle; özü, sözü, imajıyla hedef kitlesine/müşterisine verdiği mesaj, yarattığı fark, kendine, işine ve ilişkilerine kattığı değerlere bağlı bir kimlik tanımlamasıdır” (Çayıroğlu, 2010). Rampersad (2008) “kişisel markanızın, sizin ismini gördüklerinde veya duyduklarında başkalarının zihninde yarattığı tüm beklentilerin, görüntülerin ve algıların sentezi olduğunu” ifade eder. Etkileşim halinde olduğunuz kişiler, giyim-kuşam ve konuşma tarzınız, beslenme biçiminiz, sosyal çevreniz ve yetkinlikleriniz, sizi siz yapan ve marka olmanızı sağlayan işaretlerdir ve bu kriterler devamlı yenilenmeyi, değişmeyi gerektirmektedir (Hepekiz ve Gökalliler, 2019).

Etkili ve güvenilir kişisel markalar, en iyi kurumsal markalar gibi, içten dışa inşa edilir. Arruda (2002)'nın belirttiği gibi, “kişisel marka, dış dünya için özel bir imaj oluşturmaktan ibaret değildir; Bu, akılcı ve duygusal özelliklerin (güçlü yönleriniz, becerileriniz, değerleriniz ve tutkularınız) eşsiz birleşimini anlamak ve bu özellikleri kullanarak kendinizi farklılaştırmak ve kariyer kararlarınızı yönlendirmekle ilgilidir”.

Kendini tanıtmak için sosyal medya ve çevrimiçi araçların kullanımı akademik ilgiyi çekmektedir. Harris ve Rae (2011), dijital araçları etkili bir şekilde kullanma becerisine, zamanına ve güvenine sahip olanlarla olmayanları ayırt eden yeni bir dijital bölüme işaret etmektedir. Hem çevrimiçi hem de çevrim-

dışı olarak özgün bir kişisel marka yaratabilecek dijital becerilere sahip bireyler, kitlelerini ve kariyer fırsatlarını genişletebilir. (Thompson-Whiteside, Turnbull ve Howe-Walsh, 2018).

Kotler ve Armstrong, marka kişileri 3 farklı kategoride ele almıştır. (Taşoğlu ve Akbaş, 2014, s.192). Bunlar:

- Başarıları ve ünleriyle değerlendirilen, sanat ve şov camiasında adı geçen ünlüler,
- Uzmanlık alanlarında yetkinliklerini kanıtlamış, başarılı ve karizmatik bir kişiliğe sahip doktor, iş insanı, yönetici, diyetisyen gibi meslek sahipleri,
- Belirli bir konuda uzmanlığı bulunmayan, ancak sevilen ve takip edilen sosyal medya fenomenleri, televizyon yorumcuları, sunucular gibi kişiler.

Turist rehberlerinin markalaşmasıyla alakalı, ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde yapılan literatür taramasında mevcut bir akademik çalışmaya rastlanılmamış olup, genel hatlarıyla toplum ve iş hayatında, turizm destinasyonlarında markalaşma tanımlarını konu edinen çalışmalardan faydalanılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma tekniklerinde sıklıkla kullanılan derinlemesine görüşme tekniği uygulanmıştır. Çalışmanın araştırma deseni olgubilim araştırmasıdır. Olgubilim araştırması farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olguların incelenmesidir. Olgubilimde olgular yorumlamada fenomenolojik tavır takınılmalıdır. Bunun anlamı olguların derinlemesine, daha detaylı ve daha eleştirel bakış açısıyla ve öze inilerek değerlendirilmeye çalışılmasıdır (Birel ve Çevik, 2020, s. 64-65). Derinlemesine görüşmelerin sağlandığı evren ve örneklem, araştırmacının ulaşılabiliği açısından İstanbul'da yaşayan, sektörde yer alan uzman ve akademisyen görüşlerince; uzun yıllardır turist rehberliği mesleğini icra etmekte olan, belirli bir konudaki uzmanlığıyla tanınan, acentalar tarafından tercih edilen ve dünyaca ünlü kişilere hizmet vererek marka olarak tanınan turist rehberlerinden seçilmiştir.

Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Araştırılan

olgu ve olay hakkında bütüncül bir resim oluşturulabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler (çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, vb.) kullanılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.269). Bu çalışmada meslektaş teyidi yapılarak çalışmanın geçerliği sağlanmıştır.

Araştırmacıların ulaşabildiği on turist rehberinden üçü görüşmeyi reddetmiş, ikisi yoğunluktan dolayı dönüş yapamamıştır. Görüşmeyi kabul ederek dönüş yapan iki kadın üç erkek olmak üzere beş turist rehberi ile yüzyüze görüşme sağlanmıştır. Bu görüşmelerden alınan verilerle, turist rehberlerinin toplum içinde tanınma, sektörde bir değer olarak kabul görülme nedenlerinin ne olduğu ve bunu nelerle sağladıkları sorusunun yanıtlanması amaçlanmıştır.

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda olduğu gibi güvenilirlik temel özellikleri yer almasa da bazı önlemlerle güvenilirlik sağlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.273-275). Bu çalışmada dış güvenilirliği sağlamak için bu önlemlerden olan araştırmada veri kaynağı olan bireylerin açık bir biçimde tanımlanması ve görüşmenin nasıl yapıldığı kaydedildiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. İç güvenilirliği sağlamak için ise toplanan veriler doğrudan sunulmuş ve araştırmaya birden fazla araştırmacı dahil edilmiştir.

Katılımcılar; Rehber A, Rehber B, Rehber C, Rehber D ve Rehber E olarak isimlendirilmiştir. Araştırmada, turist rehberlerinde kişisel markalaşma kavramının tanım, önem ve süreciyle alakalı 10 soru içeren bir form hazırlanmış ve doğrudan kendilerine sorulmuştur. Verilen yanıtlar ses kayıt cihazı ile kaydedilerek soru formuna yazılmıştır. Elde edilen bu verilerin analiz edilmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi sonrasında elde edilen veriler, temalar halinde ifade edilmiştir. Verilerin açıklanmasını sağlayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak, içerik analizinin esas hedefidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242-243).

Bulgular

Daha önceden hazırlanan 10 soru, derinlemesine görüşme tekniği ile marka olarak tanınan iki kadın üç erkek olmak üzere beş rehberine yöneltilmiştir. Sorulara verilen yanıtlara ek olarak, görüşülen rehberlerin eğitim ve meslek hayatlarına dair kısa biyografilerine de yer verilmiştir.

Rehber A: Adana doğumlu. İlk ve orta öğretimi Almanya'nın Köln şehrinde bitirdi. Daha sonra Türkiye'ye dönerek, hayali olan İstanbul Üniversitesi Arkeoloji ve Sanat Tarihi bölümünü bitirdi. Kısa bir süreliğine bir havayolu şirketinde hosteslik yaptıktan sonra 1997'de Almanca ve İngilizce dillerinde profesyonel turist rehberliği yapmaya başladı. Gezdiği turistlerin tavsiyelerinin etkisiyle ismini "Luxe İstanbul" adlı bir dergide tavsiye edilen rehberler arasında yazdırdı. John F.Kennedy Junior, Butan Kraliçesi, Birleşik Arap Emirlikleri Dışişleri Bakanı ve ailesi ile Lichtenstein Prensesi, Katar Kraliyet Ailesi gibi dünyaca ünlü kişilere rehberlik hizmeti verdi.

Rehber B: 1965 yılında Samsun'da doğdu. Lise eğitimini Kadıköy Maarif Koleji'nde tamamlamasının ardından Boğaziçi Üniversitesi'nde İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun oldu. Muğla'nın Bodrum ilçesinde otel yöneticiliği ve İstanbul'da seyahat acentası yöneticiliğinin ardından 1990 yılında profesyonel turist rehberliği mesleğine başladı. Yurt içi ve yüz ellinin üzerinde yurt dışı ülkelerde rehberlik yaptı. Rehberlik mesleğini İngilizce dilince icra etse de, Fransızca ve İtalyanca da bilmektedir. Vatandaşı olduğu Fransa'nın Nice şehrinde yaşamaktadır. Turist rehberi olmasının yanı sıra, kendi ifadesiyle mesleki aşkının bir getirisi olarak Turizm ve Gezi Uzmanı, Yazar, Belgesel Radyo Yapımcısı, Yönetmen, Yayıncı, Sunucu, Eğitimci ve Müzik Tarihçisi olarak da tanınmaktadır.

Rehber C: 1970 İstanbul doğumlu. Lise eğitimini İstanbul Özel İtalyan Lisesi'nde, üniversite eğitimini ise Boğaziçi Üniversitesi Turizm ve Otel İşletmeciliği ile İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sanat Tarihi bölümlerinde tamamladı. Ardından yüksek lisans ve doktora programlarını İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Tarihi Anabilim Dalı'nda tamamladı. Profesyonel turist rehberliği hayatına 1990 yılında başlayarak, İngilizce ve İtalyanca dillerinde rehberlik hizmeti verdi. Meslek icrası dışında İstanbul'un Beyoğlu ilçesindeki İstiklal Caddesi üzerinde bulunan İtalyan İşçi Yardımlaşma Derneği'ne ait olan Garibaldi Binası'nın restorasyon çalışmalarında yer aldı. Akademik hayatına Nişantaşı Üniversitesi'nde mimarlık tarihi üzerine verdiği derslerle devam etmektedir. Papa XVI. Benedictus ve Rum Ortodoks Patriği Bartholomeos gibi dini liderler ile Türkiye Cumhuriyeti devleti dahil olmak üzere çeşitli ülkelerin devlet başkanlarına rehberlik ve çeviri hizmeti verdi. 2007 yılında, İtalya Cumhuriyeti tarafından Şövalye ve Liyakat Nişanı ödülü almıştır. İstanbul Turist Rehberleri Odası Yönetim Kurulu Başkanı ve Turist

Rehberleri Birliği Başkan Vekili olarak mesleki örgütlerde yöneticiliğini sürdürmektedir.

Rehber D: 1969 Ankara doğumludur. İlköğretim, ortaöğretim ve lise tahsillerini TED Ankara Koleji'nde tamamladı. ODTÜ Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümünden 1992 yılında mezun oldu. Birçok yabancı firmada yönetici ve denetmen pozisyonlarında çalıştı. 1993-95 yılları arasında yaptığı askerlik hizmetinde, Deniz Piyade subayı olarak Türk Deniz Kuvvetleri'nin Foça ve Şırnak'taki birliklerinde takım ve tim komutanı olarak vazife aldı. 1997 yılında bitirdiği eğitim ile profesyonel turist rehberi olarak mesleğine başladı. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Anabilim dalında aldığı yüksek lisans eğitiminden, Türk İstiklal Harbi muharebe alanları konusunda yazdığı tezi ile 2010 yılında mezun oldu. 1998 yılından beri Çanakkale ve İstiklal Savaşı alanları başta olmak suretiyle Türkiye'nin ve dünyanın farklı muharebe alanları üzerine yapılan gezilerde uzman rehber olarak yer almaktadır. Antik çağ tarihine olan özel ilgisiyle pekçok sayıda tarihi coğrafya araştırma gezilerine katıldı. BBC, Discovery Channel, ARTE TV, History Channel gibi uluslararası televizyon kuruluşlarının belgesel yapımlarında uzman ve danışman olarak yer aldı. Meryl Streep, Dan Brown ve Barry Strauss gibi ünlü isimlere de rehberlik yaptı.

Rehber E: 1972 İstanbul doğumlu. Lise eğitimini Edirne Anadolu Lisesi'nde tamamlamasının ardından İstanbul Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İngilizce İktisat Bölümü'nde üniversite eğitimini bitirdi. 1997 yılında İngilizce dilinde profesyonel turist rehberi olarak çalışmaya başlayarak, yurt içi ve yurt dışı gezilerde yer almaktadır. Özellikle yurt dışı turlarda, İskandinav bölgesi için akla gelen sayılı isimlerdendir. 13 yıldır, yurt içi ve yurt dışı pazarın önemli seyahat acentaları ile çalışmaktadır. Bunların yanında gastronomi, fotoğraf, mimari gibi tematik geziler ve doğa yürüyüşü rehberliği de yapmaktadır. Turist Rehberleri Birliği (TUREB) tarafından düzenlenen yurt içi uygulama gezilerinde 2015 yılından beri eğitmen rehberliğe devam etmektedir.

Soru 1. Kişisel Marka Kavramının Tanımı

		Temalar
Rehber A:	Bir işe çok önem vermek, çok özen göstermek, bütün varlığına inanmak, benimsemek ve en önemlisi sevmek sonucunda oluşan bir olgudur.	Özen Göstermek Benimsemek Sevmek
Rehber B:	Kişisel marka, farklılaşmaktır. Marka, kişinin dışarıdan nasıl görüldüğüdür, nasıl tanındığıdır.	Farklılaşmak İzlenim Tanınmak

Turist Rehberlerinde Kişisel Markalaşma

Rehber C:	Kişisel marka bir bireyin, bağdaştırdığı özelliklerle kendini herkesten farklılaştırmasıdır. Markayı ekonomik açıdan bir katma değer olarak görmektedirim.	Benimsemek Farklılaşmak Ekonomik Katma Değer
Rehber D:	Kişisel marka kavramı, bizim mesleğimiz özelinde, çoğumuz serbest çalışan insanların bu mesleği bir kariyer mesleği olarak görmesidir. Bu mesleğin kariyerinde; bir firmada, kamuda, şef, müdür, başkan olmak gibi bir şey yok. Peki kariyer yok mu? Var. Hem de çok daha emekle, özenle ve aslında liyakatla oluşan bir kariyer var. Bu kariyer, kişinin bu sektörde tanınan, sevilen, özellikle güvenilen, işini seven ve yaptığı bilinen bir rehber olarak tanınmasıdır. Bu kariyerin sonunda gelinilen nokta müdür, şef vb. olmak değil, ismiyle marka bir rehber olmaktır.	Kariyer İzlenim Sevmek Özen Göstermek Tanınmak
Rehber E:	Herhangi bir sektörde hizmet veren bir profesyonelin, o sektörde verdiği hizmeti kendi adıyla bütünleştirilmesi ve hizmetin, o kişinin adıyla anılır hale gelmesidir.	Benimsemek Tanınmak

Turist rehberliğinde “kişisel marka” kavramından ne anladıkları sorulmuş ve alınan cevaplar temalar halinde belirtilmiştir. Cevaplardan elde edilen 8 farklı tema, tekrarlanma sıklığına göre:

“Benimsemek” (3), “tanınmak” (3), “farklılaşmak” (2), “izlenim” (2), “özen göstermek” (2), “sevmek” (2), “ekonomik katma değer” (1) ve “kariyer” (1) olarak tanımlanmıştır.

Soru 2. Turist Rehberliği Mesleğinde Kişisel Markalaşmanın Gerekliği

		Temalar
Rehber A:	Gerekli olduğunu düşünüyorum. Marka olarak bilinen, ismi tanınan rehberlerin, turizm ve rehberlik adına çok önemli bir farkındalık geliştirdiğini düşünüyorum. Tabii bu da mesleğe bir ilgi ve saygınlık uyandırıyor. Bu da marka rehberler sayesinde oluyor.	Gerekli
Rehber B:	Her rehberin marka olması gerekliliği yoktur, olamaz da. Nihayetinde her bireyin farklı istek ve çabası vardır. Her segmentte olan hizmetin karşılanması gerekir. Ama yine de her rehberin bir alanda, bir konuda çaba göstermesi gerekir diye düşünüyorum. Genç meslektaşların marka olarak gördükleri büyüklerini örnek alması, kişisel tatmin ve emeklerin karşılığını alma açısından da önem arz ediyor.	Gerekli değil
Rehber C:	Gerekli olduğunu düşünmüyorum. Markanın oluşması kadar muhafazası da çok zor. Herhangi biri, marka olmamış bir kişi hakkındaki eleştiri yavaş yavaş yayılıp kenarda köşede durabilecekken, bir markanın üzerinde ciddi bir leke olarak kalabilir. Markanın karşılığını ekonomik olarak alan rehber için bu önemli bir unsur. Ancak her rehberin marka olması gerektiğini düşünmüyorum.	Gerekli değil
Rehber D:	Evet, kişisel markalaşmanın çok gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü, bu meslekte kariyer başka türlü yapılmaz. Markalaşma olmadan, kariyer olmaz. Markalaşma sadece ülke çapında ünlü olmak, basında, medyada yer almak değil. Tabii onun da kariyere katkısı çok büyük ki bu konuda çok başarılı olmuş arkadaşlarımız var ve onlar da çok çalışarak, emek vererek gördükleri yerlere geldiler. Markalaşmada en önemlisi endüstri içinde bilinmektedir. Bir seyahat acentasının, üzerine titrediği önemli grupları için aklına gelen rehber olmak gibi. Tercih edilir, güvenilir ve profesyonel olmak markalaşmanın kendisidir.	Gerekli
Rehber E:	Şart değildir zira her rehber şüphesiz marka olamaz. Ancak belli bir yörede, belli bir temada daimi olarak ve iyi bir şekilde mesleğini icra edenlerin, sadece o bölgede adıyla tanınması söz konusu. Ve bir süre sonra o yöre ya da tema ile ilgili bir tur düşünüldüğü zaman akla o rehberin adının gelmesi birbirini tamamlayan bir unsura dönüşüyor.	Gerekli değil

Kişisel markanın gerekliliği hakkında yöneltilen soruda; Rehber A ve Rehber D, markanın gerekli olduğunu belirtirken, Rehber B, Rehber C ve Rehber E markanın gerekli olmadığını ifade etmiştir.

Soru 3. Turist Rehberlerinde Kişisel Markayı Oluşturan Özellikler/Unsurlar

		Temalar
Rehber A:	Markayı oluşturan unsurlar giyiminiz, yaptığınız makyaj, kısacası kendinize gösterdiğiniz özendir. Bu da bilgi birikiminizle harmanlanır. Ve bilgi tek başına önemli değil, beden dilini kullanabilmek de çok önemlidir. Bunun yanında marka oluşumunda katkı sağlayan en önemli şey güler yüzlülüktür. Meslek hayatımda güler yüzlülüğün önemini, edindiğim tecrübelerle defalarca gördüm.	Giyim-Kuşam Bilgi Birikimi Beden Dili İyi İnsan İlişkileri Kurmak
Rehber B:	Kişinin kendi içinde tutarlı bir imajı olmalı, maskeleri olmamalıdır. Duruşunu, yaklaşımını, tarzını ne ise o şekilde yansıtmalıdır. Yaptığı işte farklılık yaratması, çıtayı yüksek tutması, insanlara dokunması gerekmektedir. Her şeyi bilmek zorunda değilsiniz zaten bunun imkanı da yoktur. Ama hizmet verdiğimiz insanlara, bilgi birikimizle birlikte “bu rehber işini iyi yapıyor” deditirebiliyorsak, misyonumuzu yerine getirmiş oluyoruz. Tabii bunun da aşırıya kaçmamak kaydıyla makul düzeyde bir ego gerektirdiğini, bu egonun kişinin ışığını gösterdiğini düşünüyorum.	Giyim-Kuşam Farklılık Yaratmak Bilgi Birikimi İyi İnsan İlişkileri Kurmak Ego
Rehber C:	Bir turist rehberini marka yapan şey, ayırt edici tercihlerdir. Her rehber, şahsına münhasır özelliğiyle ön plana çıkar. Rehberin, bilgisiyle daha hakim olduğu ve becerilerinin daha yatkın olduğu bir alanda/alanlarda yoğunlaşması onu marka yapar. Burada sadece uzmanlıktan söz etmiyorum. Bir rehber hoş sohbetiyle bilinir, çok iyi dedikodu yapar ama bu alanda bir uzmanlık olmasa bile insan ilişkilerindeki becerisi onu marka haline de getirebilir.	Farklılık Yaratmak Uzmanlaşma Bilgi Birikimi İyi İnsan İlişkileri Kurmak
Rehber D:	Her şeyden önce mesleki bilince sahip olunmalıdır. Mesleğimizde bıçak sırtı durumlarla karşılaşırız ve sağ duyu kullanılarak ani karar verilmesi gereken durumlar çoktur. Bu noktada, rehberin çok profesyonel bir duruş ve tavır sergilemesi gerekir. Mesleği benimsemek, bunun sorumluluğuyla hareket etmek ve bu profesyonel bakışı giyimle kuşamla yansıtmak ve göstermek gerekir. Marka rehber, toplum içinde nasıl görüldüğüne; kıyafetine, duruşuna, konuşmasına, oturmasına, kalkmasına dikkat etmelidir. Onun dışında çok çalışmak gerekir. Mesleğe girerken öğrenilen iki satır bilgi ile mesleği sürdürmeyi düşünenler marka olamaz. Bütün hayatın bir okuma, öğrenme süreciyle geçmek zorundadır. Düzenli olarak mesleğimizle, ülke ve dünya gündemiyle ilgili takipte olmak, okumak gerekir. Sanatla, bilimle, kültürle iç içe olmak ve kültür insanı olmak gerekir. Bütün bunlar, bir rehberi marka yapan şeylerdir. Bir rehber, marka olmak için özel olarak uğraşır, madara da olabilir. Özellikle bazı genç rehberlerin, sosyal medyayı kullanarak birtakım resimler ve eksik bilgiler paylaşarak marka olma yolunda çabalar gösterdiklerini görüyorum. Bu bir pazarlama faaliyeti olarak görülebilir ama kişiyi marka yapmaz. Çünkü markayı marka yapan içeriktir, görüntü değildir. İçeriğin sağlam ve dolu olması, en önemlisi güven teşkil etmesi gerekir. Ayrıca marka olmanın bir yolu da bir konuda uzmanlaşmaktır.	Giyim-Kuşam Yönetim Becerisi Saygınlık Uyandırma Yaşam Boyu Öğrenme Bilgi Birikimi Uzmanlaşma
Rehber E:	Bir alanda uzmanlaşmanın, markalaşmada önemli olduğunu düşünüyorum. Ancak her marka olan rehberin bir yörede, bir alanda uzmanlığı olmayabilir. Bir rehber, çeşitli bölgelere hakim bilgileriyle dünya çapında marka olabilir.	Uzmanlaşma Bilgi Birikimi

Katılımcılara, bir rehberi marka yapan özelliklerin/unsurların neler olduğu sorulduğunda, tekrarlanma sıklığına göre:

“Bilgi birikimi” (5), “giyim-kuşam” (3), “iyi insan ilişkileri kurmak” (3), “uzmanlaşma” (3), “farklılık yaratmak” (2), “beden dili” (1), “ego” (1), “yönetim becerisi” (1), “saygınlık uyandırma” (1) ve “yaşam boyu öğrenme” (1)

olarak 10 farklı tema ortaya çıkmıştır. Katılımcı 5 rehberin ortak temasının “bilgi birikimi” olduğu da görülmüştür.

Soru 4. Kendi Kişisel Markalarının Tanımı

		Temalar
Rehber A:	Kendi markamı, hizmet verdiğim insanların değerlendirmelerinden tanımlayabilirim. Bu da bilgi birikimim bir yana sıcakkanlı olduğum ve insan ilişkilerinde başarılı olduğumdur. Benim markam, misafirime verdiğim önem ve özen ile kurduğumuz diyalogtur. Yani Türkiye’ye çok önyargılı gelen bir insanla, tur bitiminde sarmaş dolaş ayrılabiliyoruz.	Bilgi Birikimi İyi İnsan İlişkileri Kurmak
Rehber B:	İnsanın kendini övmesi hem kolay hem zor. Öğrenmek için çok çalıştığımı ve çok çaba verdiğimi söyleyebilirim. Ama bu çalışmalarını bir zorunluluk değil, bir zevk olarak gördüm. Çok üst segmentte geziler planladım. Herkes bunu yapmak zorunda değil çünkü gelir düzeyi olarak alt segmentlerde de çok başarılı işler yapabilirsiniz. Yıllarca saray gibi bir otelin, bir restoranın önünden geçerken “ben bu otelde kalmalıyım, ben bu restoranda yemek yemeliyim” hedefine nasıl ulaşabileceğimin ayak izlerini aradım. Sonuçta, yapabileceğimin en iyisini yaparak mükemmeliyetçilik olan bir yol seçtim. Geldiğim bu 35 senelik meslek yaşamımda da, içinde barındırdığı her hizmetin (konaklama, yeme içme, vb.) “luxury” segmentte olduğu özellikle yurt dışı gezileri ve kısmen yurt içi gezileri düzenledim.	Çalışkanlık Bilgi Birikimi Hedef Sahibi Olmak Lüks Segmentte Hizmet
Rehber C:	Eski püskü, dökük, taş toprak, vb. konulara meraklı olanlar, yoktan böyle bir marka var ettiler. Özellikle kültür varlıklarına ilgili, daha detaylı tanımak kişilerin birlikte gezmekten hoşlandığı ve ilgi gösterdiği bir çalışma biçimine sahip oldum zaman içinde. Belki herkesin alışmadığı, görmediği veya ihmal ettiği ayrıntılara odaklanmışım ve bu fark edilmiş. Verdiğim hizmetle, akademik bilginin her zaman sıkıcı olmadığını da ifade ettirdiğim misafirlerim oldu.	Kültür Varlıkları Uzmanı Bilgi Birikimi Akademik Yaklaşım
Rehber D:	Bu yola çıktığımda bir marka değil, bir kariyer yapma; meslekte aranan, tercih edilen bir rehber olma amacım vardı. Çok ağır işlerle başladım, çok çalıştım. Bu süreçte “marka olayım” diye bir gayem yoktu. Bu mesleği çok sevdim ve bunu bir hayat tarzı olarak gördüm. Bu hayat tarzı benimle bütünleşti. Entelektüel ve kültürle yoğrulmuş bir hayat yaşamak istiyordum ve bu mesleğimle örtüştü. Nitekim yaşadığım hayat, beni marka yaptı. Özel bir uğraşım olmadı. Çok önem verdiğim bir konu: 41 yaşında master yaptım. Rehberlik açısından çok ihtiyacım yoktu ancak bunu ileriye taşımak istedim ve bunun bana çok faydası oldu. Her gün gazete okumak, tarih dergileri okumak, seyahat etmek, merak etmek, sanatla ilgilenmek; bütün bunlara verdiğim emek ve zaman, beni marka yaptı.	Hedef Sahibi Olmak Çalışkanlık Bilgi Birikimi
Rehber E:	İskandinavya denildiğinde piyasada akla gelen isimlerden biriyim. Gezdirdiğim misafirlerin tecrübelerini paylaşması ve insanlara iletmesi benim markamdır.	Bilgi Birikimi İyi İnsan İlişkileri Kurmak

Katılımcıların kendi markalarını nasıl tanımladıkları sorulduğunda, 7 farklı tema ortaya çıkmıştır. Bunlar, tekrarlanma sıklığına göre:

“Bilgi birikimi” (5), “iyi insan ilişkileri kurmak” (2), “çalışkanlık” (2), “hedef sahibi olmak” (2), “lüks segmentte hizmet” (1), “kültür varlıkları uzmanı” (1) ve “akademik yaklaşım” (1) olarak katılımcılar kendi markalarını tanımlamışlardır. 4’üncü soruda da olduğu gibi, katılımcıların kendi marka tanımlamalarında ortak ifadeleri “bilgi birikimi” olmuştur.

Soru 5. Kişisel Markayı Oluşturma Süresi

		Temalar
Rehber A:	Mesleğimin 10'uncu yılından sonra özenimin, titizliğimin karşılığını almaya başladım. Bu 10 yıla kadar, tabir etmek gerekirse "sahneye çıkma heyecanı" yaşıyordum. Bu 10 yıldan sonra misafirlerden aldığım değerlendirmelerle, tura başlarken daha bir rahatlık ve özgüven hissetmeye başladım. Yani artık tur yapmak benim için bir keyif. Ama bu sürece kadar bir sahneye çıkmak gibiydi.	10 yıl
Rehber B:	Liseden mezun olduğumda turizme başladığım dönemlerde bile, o parçası olduğum çarkta hep nasıl farklı olabileceğimi, nasıl önde olabileceğimi düşündüm. 35 senelik meslek yaşamımın son 20 senesinde kendimin farkına vardım diyebilirim. Son 15 senede de daha artık bazı şeyleri gözüm kapalı, körler ülkesinde gören biri olmanın rahatlığını hissetmeye başladım.	20 yıl
Rehber C:	"Ben markayım" diye kişinin ilan etmesi aslında olabilecek bir şey değil. Dışarıdan o kararın verilmesi lazım. Bizim rehberliğe başladığımız dönemde kitle iletişim araçları çok farklıydı. Bugünkü gibi isteyen istediğine ulaşamıyordu. Bizim anlayışımızda marka olmak "İsmine tur gelmesi" denilen bir kavramdı. Seyahat acentalarına, hizmet almak isteyen bir grup kendi isminizi veriyorsa bu bizim için bir prestij, bir marka sayılırdı. İsmime tur gelmesinin sürekli olması da, rehberliğimin 3'üncü 4'üncü yılından itibaren olmaya başladı. Bu da bugünkü bakış açısıyla, markalaşma yolunda olduğumu idrak ettirdi. Ama o dönemlerde, adıma tur geldiği için sevindiğim ve mahcup olmamam gerektiğim hissiyatı olurdu. Yani "marka oluyorum" veya "ben markayım" şeklinde bir düşünce oluşturmadı.	4 yıl
Rehber D:	Kariyerimin 13'üncü yılında, yüksek lisans yaparak bir konuda uzmanlaştım ve Türkiye'de, bu alanda uzman olan sayılı kişilerden biri oldum. Bir yerlere gelebilmek için 10 yıl gerekir. Ama bundan sonra üzerine bir şeyler katabilmek ve farklılık yaratabilmek önemlidir.	10 yıl
Rehber E:	Bunun yanıtını çok net verememekle birlikte, mesleğimin ilk 10 ila 15 senesi kendimi keşfetmekle geçti. Bu süreçten sonra tanınırlığım daha fazla oldu diyebilirim.	10 ila 15 yıl

Katılımcıların kaç yıl sonra bir marka haline geldikleri, kendi ifadeleriyle daha tanınır oldukları veya mesleğe hakimiyet sağlanması sorulduğunda, tekrarlanma sıklığına göre: "10 yıl" (2), "10 ila 15 yıl" (1), "20 yıl" (1) ve "4 yıl" (1) olarak belirtildiği görülmüştür.

Soru 6. Kişisel Marka Oluşturmada İkinci Kurum veya Şahıs Yardımı

		Temalar
Rehber A:	Açıkçası bir şahıstan yardım almadım. Gözlemedim ve marka üzerine kitap okudum. Ama "ben bir marka olacağım" diye değil. İnsanların gerek iş hayatında gerek kişisel hayatlarında farklılık yaratmaları üzerine kişisel gelişim kitapları okudum. İnsanlardan aldığım geri dönüşümlerle, onların izlenimleriyle kendime pay çıkardım.	Bireysel Çaba
Rehber B:	Burada iki ayrı yanıt verebilirim. Özellikle yurt dışında engin deneyimlere sahip oldum. İki ayrı uçta büyüdüm. Özellikle yanlış yönlendirip beni hataya zorlayanlar ve bana her şeyi öğretip bayrağı devredecek insanlar oldu. Ama başkalarından çok yardım aldığımı söyleyemem. Zaman geçtikçe yardım umduğum kimselerin de, aslında sadece görünürden ibaret olduklarını, içlerinin boş olduklarını görmek beni hayal kırıklığına uğrattı. Nitekim kendime kattıklarımı buraya geldiğimi söyleyebilirim. Zira rehberlik, turizmin diğer kanalları dışında çok başka ve kişisel bir olay. Bir otelci olursunuz, çok şey öğrenirsiniz. Acentacı olursunuz elinizden tutan olur, köstek olan olur. Ama rehberlik çok kişisel bir şeydir, kişinin kendine ne kadar katabileceğine bağlı bir meslektir.	Bireysel Çaba
Rehber C:	Kendiliğinden "oluşmuş" diyebilirim. Bir çok markanın kendisi marka uydurmuyor. Bir şey iyi icra edildiği, çok belirli ilkelere taviz verilmediği zaman, kişi farkında olsun veya olmasın marka oluşuyor.	Bireysel Çaba
Rehber D:	Mesleğim dışındaki insanların, mesleğim hakkında fikri olduğunu düşünmüyorum. Bu mesleğin parçası olmayan bilemez. Meslekte tecrübesi olmayan kişilerin, bir danışmanlık hizmeti	Bireysel Çaba

	<p>verebileceğini sanmıyorum. Tabii ki araç olarak kullanılan sosyal medya, vb. kanalları daha iyi bilen insanlar var. Yani bir pazarlama faaliyeti olarak o konularda destek alınabilir. 1998’de kendi web sitemi kurarken teknik destek almam gibi... Çok çalışarak kariyer yapan, Saffet Emre TONGUÇ gibi meslektaşlarımız, turist rehberliğinde nereye gelinebileceği, nasıl marka olunabileceği konusunda örnek oldular. “Marka olayım” gibi bir stratejim olmadı, yani bu kendiliğinden oldu. Ama tabii bunu insanlarla paylaşmanın faydası var. Bu noktada da sosyal medya kullanmak, meslek örgütlerinde yöneticilik yapmak, tanınan bilinen bir kişi olma yönünde katkı sağlar.</p>	
Rehber E:	Herhangi bir profesyonel destek almadım. Fakat, özellikle sosyal medya araçlarını doğru kullanmak, yani pazarlama faaliyetleri konusunda profesyonel destek almak önemli diye düşünüyorum.	Bireysel Çaba

Alınan cevaplarda, katılımcı rehberlerin, markalaşma yolunda ikinci bir şahıstan veya kurumdan destek almadıkları, markalarının bireysel çaba sonucunda olduğunun ifade edildiği görülmektedir.

Soru 7. Kişisel Marka Oluştururken Örnek Alınan Kişi/Kişiler ve Örnek Alınan Özellikler

		Temalar
Rehber A:	Benim düşünceme göre, kendi iş alanınızda marka olan diğer insanlardan etkileniyorsunuz. Bu durumda olabilecek birkaç şey var: taklit olabilirsiniz veya o kişinin etkilendiğiniz olumlu özelliklerini edinebilirsiniz. Mesleğimizde ilk yıllar çok bireysel çalıştığımız için şahıs olarak tanıdığım pek insan yoktu. Bunu tek insan üzerinden örnekleyemem. Saffet Emre TONGUÇ olsun başka meslektaşlarım olsun birlikte çalıştığım değerli insanlardan azim, çalışkanlık gibi izlenimler edindim.	Azim Çalışkanlık
Rehber B:	Özellikle olmadı. Kişi, kendi imajını oluştururken birilerine benzemeye çalışırsa kendi özelliklerini göremeyebilir. Her kişinin gerçekleri, özellikleri ve çizgileri farklıdır. Birilerinden esinlenmeye çalıştığım da onun etkisi altımda kalıp, aslında yapabileceklerimden daha azını yaptığımı gördüm. Ama bu her zaman böyle olmadı, bazen bunu yapmadığım için hata ettiğimi de gördüm. Birini örnek almak bir yere kadar olmalıdır. Hangi olay karşısında nasıl tepki veriyor, nasıl yönetiyor konusunda bir model çizilebilir ama birebir bir kalıp çizmek olmaması gereken bir şey.	Yönetim Karar Verme
Rehber C:	Mesleğe girdiğimiz zaman rehberlerin gelişimini, girişimini, oluşturduğu izlenimleri izleyebileceğimiz sosyal medya gibi bir mecra yoktu. Birini rol model alıp, onu taklit eden meslektaşlara ve başarısız olduklarına da rastladım. İlke olarak, karşımda hizmet vereceğim kişilerin benden beklentilerini karşılamaya; beni bir adım yukarıya çıkarabilecek hizmeti vermeye çalışırım. Burada tecrübeli bir rehberden, gençler tarafından alınacak örnek o kişinin sağduyusu, empatisi olabilir. Rehberlik icrasıyla, anlatım icrasıyla alınacak örnekler başarı getirmez.	Sağduyu Empati
Rehber D:	Dediğim gibi bu konuda en başarılı arkadaşımız Saffet Emre TONGUÇ’tur. Çok çabayla markasını ürettiğini ve yükselttiğini gördüm. Onun en büyük emek gösterdiği şey yazmaktı. Gazetelere, dergilere yazarak başladı. Çok emek sarfetti ve ben, ondan yazıyla, kitaplarla kalıcı bir şey bırakmanın ne kadar önemli olduğunu ve kitapların, kariyerinde onu nereye taşıdığını gördüm. Ben onun kadar çaba sarfetmiş bir insan değilim ama kendi çapımda birtakım dergilerde yazma faaliyetini sürdürüyorum. Kendisinden örnek aldığım şey yazmanın, yazarak kalıcı bir şeyler bırakabilmenin önemini görmemdir. Mesleğimiz bir konuşma mesleği ve ne kadar birikim olursa olsun, söz uçuyor. Ama yazının kalması, kişinin bir yerlerde yazılarının çıkması, o kişiyi saygın bir kültür insanı yapıyor. O yüzden marka oluşturma hedefi olanların sosyal medyayla değil, bir konuda uzmanlaşıp, bunu yazmaları; dergilerde kitaplarda yayımlanmaları gerekir.	Yazarlık
Rehber E:	Markalaşmayı bilinçli olarak başlattığımı söyleyemem. Ancak bunu profesyonel olarak yapan marka isimleri ibretle izledim. Örnek aldım mı bilmiyorum ama bu insanların çok çalışkan oluşu, sosyal medyayı ve kendi sosyal çevresinde çok tanınır insanları mesleğine katma değer olarak kullanmadaki başarılarını beğeniyle izlemiştir.	Çalışkanlık

Katılımcı rehberlerin, kariyerlerinde örnek aldıkları kişileri hangi yönlerden örnek aldıkları sorulduğunda, 6 farklı tema olarak tekrarlanma sıklığına göre: “Çalışkanlık” (2), “azim” (1), “yönetim” (1), “karar verme” (1), “sağduyu” (1), “empati” (1) ve “yazarlık”(1) şeklinde ifade edilmiştir.

Soru 8. Kişisel Markanın Tanınımı ve Dijital, Basılı, Görsel, Sosyal Medya ve Web Sayfası Kullanımı

		Temalar
Rehber A:	Facebook ve Instagram kullanıyorum ancak mesleki tanıtım amacıyla değil. Bizim mesleğimiz, insana dokunan bir meslek. Ben kendimi tanıtmak için insanın kalbine dokunmaya çalışıyorum ki, kitlelere yayılsın. Tabii ki web sitesi üzerinden yazılır, tanıtılır. Ama hayatına dokunduğum insanlar benim yerime yazıyor; Luxe City Guides’da benden bahsediyor. Tüm bunlar benim bilgim dışında oluyor. Benim tek bilgim, o insanlarla güzel bir tur yapıp, o insanların güzel bir gün geçirerek ülkeden mutlu ayrılmalarını sağlama felsefesidir. Bu sayede insanlar benim reklamımı yapmış oluyor.	İkinci Şahıs Reklamı
Rehber B:	Özellikle, sosyal medyadan daha geniş kapsamda olarak dijital pazarlamaya önem veriyorum. Bu da çağımızın gerekliliğidir. Ancak içiniz boş ise, ne kadar paketlerseniz paketleyin bir tırmıkta herkes içinizi görür. Bugün konuşulan bir gerçek, birkaç sene sonra anlamsız hale gelebiliyor. Nitekim iyi bir rehberin, bu değişimi çok iyi takip ederek bir vagon dan diğer vagona atılması gerekir.	Dijital Pazarlama
Rehber C:	Benim hiçbir zaman internet sitem olmadı. Başkalarının tanıtması bana yeterli geldi. Adım kulaktan kulağa yayıldı. Kendimi tanıtmak için herhangi bir araç kullanmadım. Uğraşmaya pek de niyetim yok.	İkinci Şahıs Reklamı
Rehber D:	Sosyal medya olarak Facebook kullanıyorum. Benim yaş grubum ve iletişim halinde olduğum insanlar için daha uygun. Ondan önce benim için en önemli olan şey yazılanım. #tarih gibi saygın bir dergide düzenli yazmak benim için önemli. Bunun dışında markamı, dış kamuoyuna değil de kendi endüstrime sunmanın önemine inandım. Endüstri içinde çeşitli görevler almak; İstanbul Turist Rehberleri Odası’nda yöneticilik yapmak, meslek yasasını çıkaran ekipte bulunmak ve çok yeni olarak Turist Rehberleri Birliği Yönetim Kurulu’nda yer almak, mesleğin sorunlarının tartışıldığı toplantılarda birlikte olmak, eğitimlere, seminerlere katılmak gibi toplumsal ortamlarda insanlarla tanışarak bilindim. Ama özel bir marka yönetim stratejim olmadı.	Sosyal Medya Basılı Medya Mesleki Faaliyet ve Örgütlere Katılım
Rehber E:	En yoğun kullandığım sosyal medya aracı Instagram. Bunun dışında, uzman tv.com gibi bazı sayfalarda bir yerleri tanıttığım, anlattığım videolarım mevcut. Bazen de benim bilgim dışında, turlarıma katılmış insanlar hakkımda yaptıkları paylaşımlarla dolaylı olarak katkı sağlıyor. İlerleyen zamanlarda da tarih, arkeoloji, vb. bizim özellikle konumuz olan temalarda yazılar çıkaran dergilere yazı yazmak suretiyle de basılı-matbu alanda da varlığını göstermek gibi bir planım var.	Sosyal Medya Görsel Medya İkinci Şahıs Reklamı

Rehberlerin kendi markalarını tanıtmaya araçları olarak 6 farklı tema ortaya çıkmıştır. Tekrarlanma sıklığına göre: “İkinci şahıs reklamı” (3), “sosyal medya” (2), “basılı medya” (1), “görsel medya” (1), “dijital pazarlama” (1) ve “mesleki örgüt ve faaliyetlere katılım” (1) olarak ortaya çıkmıştır. Burada ağırlıklı olarak, bir rehberin markasının kulaktan kulağa, sözlü veya yazılı tavsiyelerle yayıldığı ve tanıtıldığı verilen ifadelerde görülmektedir.

Soru 9. Kişisel Markanın Başka Kurumlar Tarafından Kullanılması

		Temalar
Rehber A:	Bazı acentalardan, web sitelerine koymak üzere tur planlarken özgeçmişimi istedikleri oluyor. Ama bu çok yaptığım bir şey değil.	Rehberin Adıyla Tur Planlama
Rehber B:	Bir acenta ile çalışacağım zaman onlara özgeçmişimi vererek bir projeye, bir tur ihalesine girerlerken kendimi kullandırıyorum. Acentaların, benim adım ile verilecek bir tur hizmeti planlamalarını sağlıyorum.	Rehberin Adıyla Tur Planlama
Rehber C:	Evet, belirttiğim üzere acentaların benim adıma tur düzenlemeleri söz konusu oldu.	Rehberin Adıyla Tur Planlama
Rehber D:	Markamın, içinde bulunduğum endüstri içinde kullanılmasına izin veriyorum. Bazı seyahat acentaları, benim ismim ile tur düzenliyorlar. Ve markamın, başka markalarla kullanımı da oluyor. Örneğin; Prof. Dr. İlber ORTAYLI ile tur yapıyoruz. Kendisi hoca olarak tura katılıyor ve o turda profesyonel rehberlik hizmetini ben veriyorum. Hocanın markasıyla benim markamın ve kuvvetli bir marka olan seyahat acentesi ile bir üçlü olarak anılması, beni de mutlu eden bir durum.	Rehberin Adıyla Tur Planlama Başka Bir Marka ile Birleştirme
Rehber E:	Bazen acentalar turu rehber adıyla satmayı seviyor. Ben de bunda bir mahsur görmüyorum, daha fazla kullanılması için de teşvikte bulunuyorum.	Rehberin Adıyla Tur Planlama

Rehberin adı aynı zamanda onun bir markası olduğunda, seyahat acentalarının planladığı turlarda, rehberlik hizmeti verecek olan kişinin ismiyle tur reklamlarının verilmesi, rehberlerin markasının başka kurumlar tarafından kullanılmasına yönelik tek örnek olarak görülmüştür.

Soru 10. Kişisel Marka Oluşturmanın Mesleğe ve/veya Kişiyi Sağladığı Faydalar

		Temalar
Rehber A:	İş anlamında bir kolaylık sağlıyor, çünkü bir şekilde iş sizi gelip buluyor. Turizmin çok durgun olduğu geçmiş dönemlerde dahi bir anda insanlar beni buldu. Maddi açıdan da katkısı var çünkü belirli standartlarınız oluyor; verdiğiniz hizmetin fiyatını kendiniz belirleyebiliyor ve bunu alabiliyorsunuz.	Ekonomik Katma Değer
Rehber B:	İnsanoğlu övünmeyi, beğenilmeyi sever. Emeklerden, çabalardan, tecrübelerden sonra kişi iyi bir yere geldiğini düşünüyorsa ve dışardan değerlendirilerek başkaları tarafından üst yerlere konuluyorsa bu da önemli bir olgudur. Belgesel radyoculuk, yazarlık gibi farklı kartvizitlerim var ama bunların hepsi, benim asıl mesleğim olan turist rehberliğinden çıkan şeyler. Bazen misafirlerim bana turist rehberi demeyi az gördüklerini söylediklerinde, asıl mesleğimin rehberlik olduğunu ve buradan çıkarak diğer filizleri elde ettiğimi ve bundan gurur duyduğumu ifade ederim.	Saygınlık Kazandırma Farklı Mesleki Kimlik Kazandırma Tanınma
Rehber C:	Adının daha çok duyulmuş olması, daha çok katma değer üretecek olduğunuzun hissedilmesi, o katma değer karşılığını da alınması anlamına geliyor. Aynı zamanda mesleğe yönelik olarak idari sorumluluk getirisi de oluyor. Yani İstanbul Turist Rehberleri Odası seçimlerinde başkan adayı olarak oy toplamam gerekmedi. Bu da meslek içi tanınırlığının getirdiği bir kazanım.	Ekonomik Katma Değer Tanınma
Rehber D:	Markanın bana olan getirisi tabii en başta maddi ve manevi imkanlar. Bunun dışında kendi işini seçme, kendi ücretini belirleme, kendi planını yapabilme, istediğin gün çalışıp çalışmama özgürlüğüdür.	Ekonomik Katma Değer Çalışma Özgürlüğü
Rehber E:	İlk defa sizinle tur yapacak bir acenta için pozitif bir izlenim oluşuyor. Gezinler de sizi ismen bildikleri zaman, daha tur başlamadan size dair çok olumlu bir hissiyatla tura geliyorlar. Bu da turun daha baştan çok iyi geçmesine yarıyor. Kendinizi anlatmak veya kanıtlamakla ilgili süreci çoktan aşmış oluyorsunuz.	Tanınma

Kişisel markanın, bir turist rehberine sağladığı faydalar olarak 5 tema ortaya çıkmıştır. Bunlar: “*Ekonomik katma değer*” (3), “*tanınma*” (3), “*saygınlık kazandırma*” (1), “*farklı mesleki kimlik kazandırma*” (1) ve “*çalışma özgürlüğü*” (1) şeklinde ifade edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Katılımcılardan alınan yanıtlar ışığında turist rehberliği mesleğinde marka olmanın başında, o mesleği benimsemek, sevmek gelmektedir. Rampersad (2008) çalışmasında, kişisel markalaşmada kişinin yaptığı şeyleri sevmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte marka turist rehberinin, sosyal ve mesleki yaşantısında diğer insanlar arasında başarılı biri olarak tanındığı ve farklı bir duruşa sahip olduğuna yönelik ifadeler görülmektedir. Ar-ruda (2002)’ya göre kişisel markalaşma, bireyin kendini farklı ve özel kıldığı yönlerini açığa çıkarma yoludur.

Turist rehberliği mesleğinde marka olmanın, mesleğe bir ilgi ve saygınlık uyandırması açısından önemli olduğu ifadeler arasında yer almaktadır. Young & Rubicam Group (2003) kaynağına göre saygı, popülerlik ve kaliteden etkilenmekte olup; kalite, bireyin marka ile kendi deneyimine bağlı olurken, popülerlik ise diğer tüketicilerin marka ile ilgili tecrübelerine dair düşüncelerine bağlıdır. Bir rehberin, sürekli olarak aynı bölgede veya belirli bir konu üzerinde mesleğini icra etmesi, zaman içinde o kişinin bölge veya konu bazında bir marka haline gelmesini sağladığı ve bölgesel endüstride daha iyi tanındığından, kendi sınırları içinde bir marka haline geldiğinin kaçınılmaz olduğu da belirtilmiştir. Özsevinç (2013)’e göre saygı ve bilgi, markanın pazarda yayılmasını sağlar.

Meslekte markalaşmanın ülke veya dünya çapında olmasının yanı sıra, belirli bir yöre/bölge sınırları içinde veya belirli bir konuda da oluşabileceği kanısına varılabilmektedir. Özsevinç (2013)’in çalışmasında, markanın tüm topluma hitap edebilmesinin yanı sıra belirli bir kitleye yönelik de olabileceği yer almaktadır. Ancak farklı segmentlerde ve profillerde olan hizmet taleplerinin karşılanması adına, her rehberin markalaşabileceğinin veya eşit düzeyde marka değerine sahip olmasının söz konusu olmadığı da görülmektedir.

Bir turist rehberinin marka olmasını sağlayan özelliklerin başında, iyi bir bilgi birikimine sahip olmak gerektiği ve bunun da sürekli bir öğrenme, araştırma yoluyla olabileceği sonucuna varılmıştır. Ancak sadece bilginin yeterli olmadığı; o bilgiyi aktarmanın, iyi bir iletişim ve beden dili yetisine sahip olmanın gerektiği, bunların yanında iyi bir imajın da tamamlayıcı unsur olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Çalışmaya katılım sağlayan turist rehberinin kendi markalarını öncelikle bilgi birikimleriyle şekillendirdikleri ve bu birikimin elde edilmesinde tetikleyici olarak çalışkanlık ve bir hedef belirlemenin faydası olduğuna görülmüştür. Bununla birlikte kişisel olarak ilgi veya yatkınlıklarının olduğu belirli bir alanda uzmanlık, akademik birikim gibi özel alanlar da vardır. Backstrom (2010)'a göre uzmanlaşma, kişisel marka oluşumunda gerekli olan bileşenlerden biridir. Katılımcılar arasında, markasını iyi insan ilişkileri üzerine kurduğunu ifade edenler de görülmüştür. Yaman (2012), bireylerin kişilik özellikleri ve iletişim becerileri sayesinde toplum içinde marka olarak öne çıktığını vurgulamıştır.

Verilen diğer ifadelerde katılımcıların, bir marka haline gelmelerinin, Rehber C dışında 10 ila 20 yıl arasında değiştiği görülmüştür. Ancak bu süreçten sonrasını bir markalaşma olarak görmedikleri ve aslında marka haline geldiklerinin farkında olmadıkları; bundan sonrasını mesleğe daha iyi bir hakimiyet, bir alanda uzmanlaşarak daha iyi bir bilgi birikimi ve çevrede daha iyi tanınma, çok yüksek gelirli misafirlere rehberlik hizmeti verme olarak ifade etmişlerdir. Bu durum, bir rehberin markalaşmasının kendi bilgisi dışında, farkında olmadan da oluşabileceği sonucunu göstermektedir. Hepekiz ve Gökaliiler (2019), birçok insanın farkında olarak ya da olmayarak kişisel marka çalışması yaptığını belirtmiştir. Katılımcıların, farkında olmasalar bile kendi markalarını oluştururken herhangi bir uzman veya kurumdan yardım almadıkları, bireysel çaba ile bu kazanımı elde ettikleri ifade edilmiştir. İfadelerde dile getirilen çabalara örnek olarak belli bir alanda araştırma yaparak öğrenmek, hizmet alan insanların izlenimlerini değerlendirmek, sektörel çevreyi gözlemlemek, pazarlama araçları kullanmak, meslek örgütlerinde yer almak gibi tavsiyeler verilmiştir.

Katılımcıların, marka haline gelmeden önceki zamanlarda çevrelerinde iyi tanınan ve marka olarak bilinen kişileri bazı yönlerden örnek aldıkları, örnek alınan yönlerin genel olarak çalışma prensipleri ve verdikleri emek, pazarlama ve tanıtım araçlarını etkili kullanım olduğu, kişilik özelliklerinin veya

anlatım şekli gibi meslek icrası tarzının örnek alınmadığı görülmüş, aksi durumunun kişiyi birebir taklit etmek olacağı ifadelerde belirtilmiştir.

Katılımcıların kişisel markalarının ağırlıklı olarak daha önce hizmet verdiği insanlar tarafından yazılı veya sözlü olarak tanıtıldığı görülmüştür. Ayrıca hizmet verdikleri seyahat acentalarının düzenlediği turları kendi adlarını ve dolayısıyla markalarını kullanarak satışa çıkarması ortak ifade ile belirtilmiştir. Yenipınar ve Yılmaz (2019)'a göre, turistler son birkaç yılda tur programının içeriğinden ziyade o turun hangi turist rehberi ile yapılacağına önem vermeye başlamışlardır. Bu sebeple seyahat acentalarının düzenlediği paket turların tanıtımında "... adlı Turist Rehberi ile ... Turu" gibi başlıklar kullanılmaya başlanmıştır. Bu ve bunun gibi gelişmeler neticesinde "marka turist rehberi" kavramı turizm literatürüne kazandırılmıştır.

Katılımcıların bireysel olarak sosyal, basılı ve görsel medya kullanımları, daha geniş kapsamda dijital pazarlama alanlarında faal olmak, meslek örgütlerinin yönetim organlarında yer almak, faaliyetlerine katılmak gibi eylemlerle de kendi markalarını tanıttıkları tespit edilmiştir. Hepekiz ve Gökaliiler (2019)'in çalışmasında, topluluklarda yer almanın, bireylerin bilhassa sosyal medya aracılığıyla yönettikleri kişisel markalarını destekleyen öğeler arasında bulunduğu belirtilmiştir.

Tecrübesi ve profesyonelliği ile markasını oluşturan rehberlerin, bu azim ve çabanın karşılığı olarak genel anlamda ekonomik katkı sağladığı, daha fazla çalışma günü ve çalışma günlerini belirleme özgürlüğü kattığı, sosyal ve mesleki çevrede bir ün ve saygınlık kazandırdığı, farklı mesleklerle tanışma ve çalışma fırsatına sahip oldukları görülmüştür. Ergil (2010)'in çalışmasında, kişisel markanın oluşturduğu olumlu algının büyük maddi kazanç ve uzmanlık alanında tanınırlığı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Kişisel markasını oluşturan turist rehberleri, meslek hayatlarında yakaladıkları başarıyı uzun vadede devam ettirebilmektedirler. Markalarını kullanarak yaptıkları reklamla uzun süre akılda kalıcı olabilmektedirler. Herhangi bir bölge veya herhangi bir konu hakkında edindiği bilgi ve tecrübelerle marka olan turist rehberleri, insanlar tarafından marka aracılığıyla daha iyi tanınabilmektedir. Bununla birlikte diğer meslektaşları arasından daha başarılı olarak ayırt edilmekte ve daha çok tercih edilen biri olabilmektedir (Acun ve Köroğlu, 2019).

Turist rehberliği mesleğine yeni başlayanların çok kısa bir sürede marka olması mümkün değildir. Bunun için ciddi bir emek ve özveri gerekmektedir.

Bişkin ve Kaya (2011)'nin çalışmasında, kişisel markayı oluşturmanın, oldukça fazla detaylara sahip çabalarla uzun vadede olumlu sonuçlar alınabilecek bir çalışma olduğu ifade edilmiştir. Mesleğin iyi bir şekilde icra edilmesi için kişinin mesleği benimsemesiyle birlikte çalışkanlık, bilgi birikimi, iletişim ve yönetim becerisi, giyim kuşama özen gibi kriterler ile harmanlanması gerekir.

Çağımızın gerekliliği olan teknoloji kullanımı da markalaşma sürecinde önem taşır. Bunun için özenli ve makul düzeyde dijital medya kullanımı, kişinin kendisini tanıtmaya ve markasını oluşturmasına katkı sağlar. Özsevinç (2013), özellikle sosyal medyanın kişisel marka oluşturma sürecini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Sosyal medya kullanımıyla bireylerin kendi değerleri, amaçları, sevdikleri ve sevmedikleri şeyleri, yetenekleri ve yaptıkları işleri farklı kitlelerle paylaşılabilir (Bişkin ve Kaya, 2011).

Turist rehberliği mesleğinde, mesleği icrasıyla, bilgi birikimiyle, tarzıyla dikkat çeken ve özenilen rehberler vardır. Bu kişiler, sahip oldukları başarıya ve saygınlığa erişmek için başkaları tarafından rol-model alınabilirler. Ancak bu rol-modelin birebir kalıplarla çizilerek taklit edilmesi de başarısızlığa sebep olur. Her bireyin farklı özellikleri ve yatkınlıkları vardır. Nitekim bir kişinin taklit edilmesi, belki de asıl başarıyı getirecek olan kendisine has özellikleri keşfedememesine sebep olur. Ergil (2010), özgün bir tarza sahip olan kişilerin, kişisel marka sahibi olduğunu vurgular. Özellikle mesleğe yeni başlayan rehberlerin rol-model olarak gördüğü meslektaşlarının, tarzından ziyade gösterdikleri emek ve çabayı, kullandığı bilgi kaynaklarını, hangi alanlara yöneldiklerini, kendi markalarını hangi araçlarla ve ne şekilde tanıttıkları, hangi durumda ne yapılması gerektiğini gözlemleyerek, kendi prensiplerine uygun olanları alması gerekir.

Lisans eğitiminden sonra farklı bir alanda uzmanlık sahibi olmak üzere ikinci bir lisans veya yüksek lisans eğitimi almak, kişisel markalaşmada önemli bir unsur olan uzmanlaşma için faydalı olacaktır. Katılımcılar arasında mesleki kariyerini geliştirmek için farklı bir alanda ikinci üniversite eğitimi alanlar da vardır.

Bununla birlikte turist rehberliği mesleğinin kendisi çeşitli alanlarda uzmanlaşmaya imkan tanıyan bir meslektir. Çünkü turist rehberleri, meslek odalarının düzenlediği uzmanlaşma programlarını tamamlayarak kendilerini mesleki açıdan geliştirebilme imkanını elde edebilir (Yenipınar ve Yılmaz, 2019).

Rehberlik bölümü okuyan öğrenciler ile turizm camiasında marka olarak tanınmış veya aynı okuldan mezun olmuş turist rehberleri 21 Şubat Dünya Rehberler Günü gibi önemli etkinliklerde, kongrelerde veya söyleşilerde bir araya getirilebilir. Tecrübeli turist rehberlerinden alacakları tavsiyeler, öğrencilerin başarılı bir meslek hayatı planlamalarında yol gösterici olacaktır. Bununla birlikte turist rehberliğinde uzmanlaşma konularına dair ders içeriklerine yer verilebilir; mevcut uzmanlaşma programları ve tematik turlar göz önünde bulundurularak talep görebilecek farklı uzmanlaşma konularının çıkarımı yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Personal Branding in Tourist Guides

*

Onur Akgül – Ahmet Köroğlu

Canakkale Onsekiz Mart University, Balıkesir University

Today, it is not only the products or services that have become brands, but also there are various occupational groups, among which are the tourist guides. With their knowledge and experience gained throughout their professional life, tourist guides attain a unique style of expression and principles over time. These expressions and principles become the identities of the tourist guides and this identity makes the tourist guide a brand. The fact that a tourist guide becomes a brand depends on seeing the tourist guidance profession as a career and trying to be the best in the topic or the region where the tourist guide works. This situation also affects the professional success of tourist guides, one of the important employees of the tourism sector, who affect the success of the package tour, promote and represent the country as well as the destination.

In order for tourist guides who want to have a successful professional life to be preferred by the employers and guests, and to display their skills in the competition race with other tourist guides, a brand value that they shape with their own working styles must be formed. From this point of view, the aim of this study is to examine the branding processes of the tourist guides that are adopted by the society and taken as examples. In order to achieve this goal, the branding processes were revealed by interviewing the tourist guides determined by taking the expert opinion through in-depth interview technique. At the end of the research, recommendations about the personal branding process were presented.

From this point of view, the aim of this study is to examine the branding processes of the tourist guides that are adopted by the society and taken as examples. In order to achieve this goal, the branding processes were revealed by interviewing the tourist guides determined by taking the expert opinion through in-depth interview technique. The population and sampling, with which in-depth interviews were performed, were selected from the tourist

guides who were considered to be brands by experts and academicians who lived in Istanbul due to the accessibility of the researcher. Face-to-face interviews were made with five tourist guides, two female and three male, that were accessible by the researcher and agreed to participate in the interview. A form was prepared containing 10 questions related to the definition, importance and process of the concept of personal branding in the tourist guides. Content analysis was used in the analysis of the responses received. In addition to the answers, short biographies of the interviewed guides referring to their education and professional lives were also included.

In the first question, the definition of the concept of "personal brand" was directed to the guides and the answers received were specified in themes. The 8 different themes obtained from the answers were defined according to the frequency of repetition: "Adopting" (3) "To be recognized" (3) "differing" (2), "impression" (2), "paying attention" (2), "loving" (2), "economic added value" (1) and "career" (1).

In the second question, the necessity of the personal brand was asked and two guides indicated that the brand was required, while three guides stated that the brand was not necessary.

In the third question, the guides were asked the features / elements that made a guide a brand; according to the frequency of repetition the following 10 different themes emerged: "knowledge base" (5) "clothing" (3) "establishing good human relationships" (3) "specialization" (3) "making a difference" (2), "body language" (1), "ego" (one), "management skill" (1), "arousing respect" (1) and "lifelong learning" (1). It was observed that the common theme mentioned in the given answers was "knowledge".

In the fourth question, they were asked how they defined their own brands and 7 different themes emerged. According to the frequency of repetition, they were as follows: "knowledge" (5), "establishing good human relations" (2), "diligence" (2), "having a target" (2), "service in the luxury segment" (1), "expert of cultural assets" (1) and "academic approach" (1).

In the fifth question, the guides were asked how many years it took them to become a brand; the responses according to the frequency of repetition were as follows: "10 years" (2), "10 to 15 years" (1), "20 years" (1) and "4 years" (1).

In the sixth question, the support of the person or institution received by the participants on the way to branding was asked. The participants stated

that they did not receive support from a second person or institution in the path through branding, and that their brands were the result of their individual efforts.

In the seventh question, they were asked the aspects of the people they took as an example in their careers; according to the frequency of repetition, 6 different themes emerged: "diligence" (2), "perseverance" (1), "management" (1), "decision making" (1), "common sense" (1), "empathy" (1) and "authorship" (1).

In the eighth question, 6 different themes emerged as the means of promoting their own brands. According to the frequency of repetition, they were as follows: "Second person advertisement" (3) "social media" (2), "printed media" (1), "visual media" (1), "digital marketing" (1) and "participation in professional organizations and activities" (1).

In the ninth question, the guides were asked about how their brands were used by other institutions. All participants gave a common response stating that the tours were advertised using the name of the tourist guide.

In the last question, the benefits of the personal brand to a tourist guide were asked. According to the frequency of repetition, the responses were as follows: "economic added value" (3) "recognition" (3) "arousing respect" (1), "attaining different professional identity" (1) and "freedom of work" (1).

In the light of the responses received from the participants, it was observed that being a brand in the tourist guidance profession was defined as adopting that profession, being recognized as a successful individual among other people in social and professional life and having a different stance.

As a result of the analysis, it was concluded that a tourist guide should have a good knowledge in order to become a brand and this could be through continuous learning and research. However; knowledge is not enough by itself; it was observed that it was also necessary to transfer that knowledge, to have good communication and body language skills, as well as a good image. The participant guides stated that they had been doing this profession for an average of 10 to 20 years. This indicated that it was not possible for those who were new to the tourist guiding profession to become a brand in a very short time. This required serious effort and dedication. In order for the profession to be performed well, it should be blended with the criteria such as diligence, knowledge, communication and management skills as well as dressing.

Kaynakça / References

- Acun, A. ve Köroğlu, A. (2019). Bireysel Gelişim. Ö. Güzel ve Ö. Köroğlu (Ed.), *Kavramdan Uygulamaya Turist Rehberliği Mesleği* içinde (s. 439-474). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Altunışık, R., Özdemir, Ş. ve Torlak, Ö. (2006). *Pazarlamaya giriş*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.
- Arruda, W. (2002). *1-2-3 Success! Three steps to a winning personal brand*. 21 Kasım 2018 tarihinde, <http://www.reachcc.com/reachdotcom.nsf/relations/9C04BD175D15E94AC1256C4A007ADF0B?OpenDocument#> adresinden erişildi.
- Arvidsson, A. ve Bardinelli, C. (2013). Brand yourself as a changemaker. *Journal of Macromarketing*, 1(33), 67-71.
- Backstrom, H. (2010). *Executive Coaching and Personal Brand: Coach Training, Coach Mastery and Client Satisfaction*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology, California.
- Birel, F.K. ve Çelik, M.S. (2020). Nitel araştırma desenleri. Ş.Ş. Erçetin (Ed.), *Araştırma Teknikleri* içinde (s. 64-81). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bişkin, F. ve Kaya, Y. (2011). İş yaşamında kişisel marka. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1(21), 555-570.
- Canbay, B. (2015). Edebiyatta pazarlama ve kişisel markalaşma. *İletişim, Kuram ve Araştırma Dergisi*, 1(40), 190-209.
- Çayıroğlu, A. (2010). *Markalaşma ve reklam*. İstanbul: Etap Yayınevi.
- De Chernatony, L. ve McDonald, M. (2003). *Creating powerful brands*. Oxford: Elsevier/Butterworth-Heinemann.
- Eker, S. (2007). *Provasız hayatta kişisel marka olabilmek*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ergil, N. (2010). *Kişisel Marka Yaratma Süreci ve Türkiye'deki Tiyatro Sanatçılarına Yönelik Bir Pilot Çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Harris, L. ve Rae, A. (2011). Building a personal brand through social networking. *Journal of Business Strategy*, 5(32), 14-21.
- Hepekiz, İ. ve Gökaliçler, E. (2019). Sosyal medya aracılığıyla yaratılan kişisel markalar ve benlik sunumu. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 761-781.
- Khedler, M. (2014). Personal branding phenomenon. *International Journal of Information*, (2), 29-40.
- Khedler, M. (2015). A brand for everyone: Guidelines for personal brand managing. *The Journal of Global Business Issues*, 1(9).

- McNally, D. ve Speak, K. D. (2003). *Be your own brand*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers. 28 Nisan 2020 tarihinde, <https://pdfs.semanticscholar.org/7e94/741fe913cb15750b5d320d3fbc1058444499.pdf> adresinden erişildi.
- Özsevinç, T. (2013). *Marka değerlendirme yöntemleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peters, T. (1997). *The brand called you*. 21 Ekim 2019 tarihinde, <https://www.fastcompany.com/28905/brand-called-you> adresinden erişildi.
- Rampersad, H.K. (2008). A New blueprint for powerful and authentic personal branding. *Performance Improvement*, 6(47), 34-37.
- Shepherd, I. (2005). From Cattle and coke to Charlie: Meeting the challenge of self marketing and personal branding. *Journal of Marketing Management*, 5/6(21), 589-606.
- Soykan, F. (2002). Profesyonel turist rehberliği derslerindeki kursların yeniden değerlendirilmesi ve Türkiye'nin turizm coğrafyası dersine eleştirel yaklaşım. *Turizm Eğitimi Konferansı*, Ankara, 11-13 Aralık 2002.
- Taşoğlu Paşalı, N. ve Akbaş Ç.D. (2014). *Ünlülerin marka yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Thompson-Whiteside, H, Tumbull, S. ve Howe-Walsh, L. (2018). Developing an authentic personal brand using impression management behaviours: Exploring female entrepreneurs' experiences. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2(21), 166-181.
- Yaman, F. (2012). Toplumda kişisel marka olmak: Türkiye'nin kişisel markaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 182-197.
- Yenipınar, U. ve Yılmaz, L. (2019). Turist Rehberliğinde Uzmanlaşma. Özlem Güzel & Özlem Köroğlu (Ed.), *Turist rehberliğinde uzmanlaşma-Özel ilgi turlarından özel konulara içinde* (s. 1-35). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young and Rubicam Group (2003). *Brand asset valuator*. 29 Nisan 2020 tarihinde, <http://www.scribd.com/doc/30927697/Brand-Asset-Valuator> adresinden erişildi.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Akgül, O. ve Köroğlu, A. (2020). Turist rehberlerinde kişisel markalaşma. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4350-4375. DOI: 10.26466/opus.693032

Çerçeveleme Etkisi'nin İşsizlik Bağlamında İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.788490

*

Asena Gizem Yiğit* -Tuğçe Topçu** - Hilal Tuğçe Bayar ***

* Arş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Isparta/ Türkiye

E-Posta: asenayigit@sdu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-9791-2211](https://orcid.org/0000-0002-9791-2211)

** Arş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Isparta/ Türkiye

E-Posta: tugcebayram@sdu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-9344-8327](https://orcid.org/0000-0002-9344-8327)

*** Arş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Isparta/ Türkiye

E-Posta: hilalbayar@sdu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-8834-7433](https://orcid.org/0000-0002-8834-7433)

Öz

Geleneksel İktisat ana varsayımının tersine bireylerin her koşulda rasyonel olmadığı, bilişsel önyargılar nedeniyle tercihlerin değişkenlik gösterdiği birçok çalışma ile kanıtlanmıştır. Bu kanıtlardan biri olan Çerçeveleme Etkisi, olayların veya durumların sunulmuş şeklinin değiştirilmesiyle bireylerin kararlarında meydana gelen değişimi gösteren etkidir. Davranışsal yaklaşımda medyadan pazarlamaya kadar birçok alanda kullanılan bu etki, bireylerin sahip olduğu deneyimler, duygusal değişimler, yanlışlık durumları gibi faktörlerden dolayı her zaman kendini gösteremeyebilmektedir.

Bu çalışma yapay zeka uygulama senaryolarıyla oluşturulan Çerçevelemelerin etkisinin toplumsal anlamda hassasiyet teşkil eden "işsizlik" olgusuyla sınanması üzerine kurulmuştur. Çevrimiçi anket yöntemiyle elde edilen veriler 250'si kadın, 230'u erkek olmak üzere 480 kişiden toplanmış ve Bağımsız Örneklem t Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları göstermektedir ki, pozitif ve negatif risk çerçevelemeleri ile istatistiki olarak anlamlı sonuç veren Çerçeveleme Etkisi, aynı sorulara işsizlik olgusu yerleştirildiğinde ortadan kaybolmaktadır. Bununla birlikte kontrol ve deney gruplarında, çerçeveler arasındaki farkın "işsizlik" değişkeninin eklenmesinden kaynaklanıp kaynaklanmadığı konusunda daha net bir bakış açısı sunabilmek adına, ifadeler pozitif ve negatif çerçeveler şeklinde yeniden analize tabi tutulmuştur. Buradan elde edilen nihai sonuç ise farklılaşmayı engelleyen asıl unsurun "işsizlik" değişkeni ile ilgili olduğudur.

Anahtar Kelimeler: Çerçeveleme Etkisi, İşsizlik, Yapay Zeka

Examination of Framing Effect in the context of Unemployment

*

Abstract

Contrary to the main assumption of Traditional Economics it has been proven by many studies that individuals are not rational under all conditions, and their preferences vary due to cognitive biases. One of these evidences, the Framing Effect, is the effect that shows the change in individuals' decisions by changing the way events and situations are presented. This effect, which is used in many areas from the media to marketing in behavioral approach, may not always show itself due to factors such as the experiences of individuals, emotional changes, and bias. This study is based on the test of the impact of framings created by artificial intelligence application scenarios through the "unemployment" phenomenon which has sociological sensibility. The data obtained by the online survey method were collected from 480 people consisting of 250 women and 230 men and analyzed with the Independent Sample t-Test. Analysis results show that the Framing effect, which gives statistically significant results with positive and negative risk framing, disappears when the unemployment phenomenon is placed in the same questions. However, in order to provide a clearer perspective on whether the difference between frames is due to the addition of the "unemployment" variable in the control and experimental groups, the statements were re-analyzed as positive and negative frames. The final result obtained here is that the main factor that prevents differentiation is related to the "unemployment" variable.

Keywords: *Framing Effect, Unemployment, Artificial Intelligence.*

Giriş

Sosyal bir bilim olarak ortaya çıkan İktisatın ana varsayımı olan rasyonalitenin zaman içinde sarsılması yerini davranışsal yaklaşıma bırakmasını ve bu bilimin tekrar psikoloji ve sosyoloji ile birlikte anılmaya başlanmasına sebebiyet vermiştir. Bireylerin özellikle belirsizlik ve risk durumlarında rasyonel karar verememesi hatta çoğu zaman da mantık dışı kararlar verebilmeleri literatürde birçok çalışma ile kanıtlanmıştır (Kahneman ve Tversky, 1984; Wong ve Kwong, 2005; Peng, Li, Miao, Feng, Xiao, 2013). Bilişsel önyargılar veya beyin defoları olarak tanımlanan birçok faktörün varlığı nedeniyle bireyler çoğu zaman faydalarını en üst düzeye taşıma konusunda yanlış kararlar da alabilmektedirler. Özellikle manipülasyon gibi yönlendirici durumlarda bu kararlar istemsiz olarak da ortaya çıkabilmektedir. Kahneman ve Tversky tarafından 1981 yılında yayınlanan “The Framing of Decisions and the Psychology of Choice” adlı çalışma bu yönlendirici etkilerden birini tanımlamaktadır. Çerçeveleme Etkisi olarak adlandırılan bu etki, olayların veya durumların sunumlarının farklı şekillerde yapılmasının, bireylerin kararları üzerindeki etkisini net olarak göstermektedir. Ancak bununla birlikte bireylerin yaş, kişilik faktörleri, duygusal değişimler, yanlılık durumu, deneyim durumları veya ilgilenim seviyeleri gibi faktörler neticesinde çerçeveleme etkisini gücü azalabilmektedir. Bunun yanı sıra bazı durumlara veya olaylara duyulan hassasiyet, kişiyi üzerinde fazlaca düşünerek hesaplama yapmasına vesile olarak bu etkiyi geçersiz de kılabilir. Medyadan pazarlama alanına kadar geniş bir kullanım alanı olan bu etki, genellikle birçok konuda kamuoyu kabulü içinde kullanılabilir.

Tarihin her noktasında, gelişen teknoloji ve ortaya çıkan yeniliklerle birlikte, istihdam alanları değişme göstermiş, her ne kadar yeni iş kolları ortaya çıksa da yok olan sektörler yüzünden işsizlik de meydana gelmiştir. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan ve teknolojik işsizlik olarak da adlandırılan bu durum toplumsal olarak da büyük kaygı yaratmaktadır. Endüstri 4.0 ile hayatımıza hızlı bir giriş yapan, her alanda kendini göstermeye başlayan yapay zeka uygulamalarının beraberinde ortaya çıkarması beklenen işsizlik ve yarattığı kaygı toplumlarda bu teknolojilerin kabulünü de zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla işsizlik gibi toplumsal hassasiyet yaratan bir olgu

yapılan teknoloji politikalarının da uygulanabilirliğini güç duruma sokabilmektedir. Bu çalışmada Kahneman ve Tversky (1981) tarafından ortaya konan çerçeveleme etkisinin “işsizlik” ile sınanması hedeflenmiştir.

Çerçeveleme Etkisi Teorik Altyapı ve Literatür

“Homo-Economicus” insan, kendi isteklerinde bencil, eksiksiz bilgi ile hareket eden, kişisel faydayı en üst düzeye çıkarmaya çalışan, rasyonel bir insan olarak tanımlanır (Gattegno, 1984). Risk altında karar verme davranışının ana modeli olan Beklenen Fayda Teorisi'nin de varsayımı olan bu görüş zaman içinde birçok kez sarsılmıştır. İnsanın karar aşamasında duygu, inanç, hissiyat gibi birçok etkinin altında kalan bir varlık olması, her zaman kendisi için doğru kararı alamayacağını da göstermiştir (Yiğit, 2020). Bununla birlikte olayların karmaşıklığı, problemlerin ifade biçimi, belirsizlik durumu gibi faktörler bireylerin algıları üzerinde önemli etkilerde bulunmaktadır. Bunun en önemli nedeni bireylerin kaybetmekten duydukları acı ile kazançtan duydukları hazın birbirinden farklı olması olarak tanımlanan kayıptan/riskten kaçınma davranışlarıdır (Tversky ve Kahneman, 1992). Kararlar üzerinde etkili olan bu faktörler davranışsal yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Bu yaklaşımların en önemlilerinden biri Kahneman ve Tversky tarafından ortaya konan Çerçeveleme Etkisi'dir (Tversky ve Kahneman, 1981). Beklenti Teorisi'nin merkezinde yer alan Çerçeveleme Etkisi, bireylere sunulan durumların sunuş şeklinin değiştirilmesinin kararlarda yarattığı değişikliği ortaya koymaktadır. Asya Hastalığı, Çerçeveleme Etkisi'ni açıklayan klasik bir örnektir. Buna göre, ABD'nin 600 kişiyi öldürmesi beklenen bir Asya hastalığı salgınına hazırlandığını varsayalım. Hastalıkla mücadele için iki alternatif program önerilmiştir. Pozitif çerçeve ile sunulan A ve B programlarına göre; A programı uygulanırsa, 200 kişi kurtarılacaktır; B programı uygulanırsa, 600 kişinin tamamının kurtarılma olasılığı $1/3$ ve hiç kimsenin kurtarılmama olasılığı $2/3$ 'tür. Olumsuz çerçeve ile tanımlanan C ve D programları ise şu şekildedir: C Programı kabul edilirse 400 kişi ölecektir, D Programı uygulanırsa $1/3$ olasılıkla kimse ölmeyecek, $2/3$ olasılıkla 600 kişi ölecektir. Bu programlar içinde deneklerin %72'si A programını seçerken, olumsuz çerçevede %78'i D programını seçmiştir. Halbuki, rasyonel birey anlayışı gereği A programını seçen bireylerin, diğer koşulda da aynı beklenen değere sahip olan C

programını seçmesidir. Ancak senaryoların olumlu ve olumsuz şekilde vurgulanarak ifade edilmesi, bireylerin algılarını değiştirerek kararlarına etki etmiştir (Tversky ve Kahneman, 1981). Burada bireylerin kesin kazancın vurgulandığı durumlarda risk almaktan kaçınması, kaybın vurgulandığı durumlarda ise kesin kayıp yerine risk alıp daha yüksek olan seçeneği tercih etmeleri söz konusudur (Gümüş, Erhan ve Kılıç, 2019).

Çerçeveleme Etkisi, son yıllarda araştırmacılar tarafından birçok alana uygulanmıştır (Duhachek, Agarwal ve Han, 2012; Kühberger, 1998; Krishnamurthy vd., 2001; McClure, 2009; Li ve Ling, 2015). Özellikle haber, politika bilimi, psikoloji, halkla ilişkiler ve reklamcılık alanlarında da sıkça karşımıza çıkan çerçeveler, bireylerin beyin defosu olarak değerlendirilip rasyonel bir düşünme ortamı oluşmasına engel olan etkilerden biridir. Hatta risk çerçevelemesinin yanı sıra sayı çerçevesi, hedef çerçeveleme, öznitelik çerçevelemesi gibi farklı türler de literatüre girmiştir (Krishnamurthy, Carter ve Blair, 2001; Wong ve Kwong, 2005; Peng vd., 2013; Yiğit, 2020). Çerçeveleme etkisine göre, kişilerin tercihleri göz önüne alındığında, sonuçları matematiksel düzlemde aynı şeyi ifade etse de pozitif çerçevelenmiş seçeneklerin negatif çerçevelenmiş seçeneklere göre daha fazla tercih edilmesi ön plandadır. Kahneman ve Tversky bu durumu Beklenti Teorisi ile açıklamışlardır. Teoriye göre insanlar risk içeren durumlarda rasyonel karar verememektedirler ve kişilerin verdikleri kararlar üzerinde problemin sunuş şekli önemli bir mekanizma oluşturmaktadır (Tversky ve Kahneman, 1981). Kayıptan kaçınma hususunda hassas olan bireyler, mevcut durumu koruma eğiliminde olduklarından dolayı risk almaktan da kaçınmaktadırlar (Rabin, 1998). Bu durumlar çerçeveleme etkisinin seyrini değiştiren etkenler olarak karşımıza çıkabilmektedir. Tüm bunların yanı sıra yaş, kişilik faktörleri, duygusal değişimler, yanlılık durumu gibi faktörler de çerçeveleme etkisi arasındaki farklılıklara neden olan değişkenlerdir (Şahin, 2018). Ayrıca bireylerin hassasiyet duydukları konulara karşı, normale göre daha fazla kayıptan kaçınma davranışı göstermeleri yine çerçeveleme etkisinin kendini göstermemesi durumunu da ortaya çıkarmaktadır. Bireylerin geçmişteki deneyimlerinden ötürü kendilerine ulaşan bilgileri farklı yorumlamaları (Wang, 2007), sunulan seçeneklerle ilgili olarak ilgilenim seviyelerinin düşük olması (Maheswaran ve Meyers-Levi, 1990) veya hakkında üzerinde itinalı düşünmesini gerektirecek durumlarla karşılaşmaları (Bloomfield, 2006) bu etki üzerinde kendini göstermekte-

dir. Bu çalışmada, bahsi geçen durumlardan biri olarak tahmin edilen "işsizlik" ve onun yarattığı kaygının; tüm dünyada büyük gelişme gösteren yapay zeka uygulamalarının kabulüne dair etkisi, çerçeveleme aracılığıyla tahmin edilmeye çalışılacaktır. Temel beklenti ise, insanların kesine yakın bir başarı oranıyla verilen pozitif çerçevelemelerde dahi "işsizlik" değişkeninin durumu farklılaştırması yönündedir. Ancak analiz kısmına geçmeden önce yapay zeka uygulamaları ile bu uygulamaların sebebiyet vermesi muhtemel işsizlik ve onun yarattığı kaygının incelenmesi gerekmektedir.

Yapay Zekâ Uygulamalarının Gelişimi ve İstihdama Yansımaları

Günümüz dünyası, her geçen gün yenilenen ve gelişen teknoloji ile gerçek zamanlı bir üretim, tüketim, alışveriş ve iletişim ağı ile sarılıdır. Bilgi odaklı, çok aktörlü ve rekabetin yüksek olduğu bu ağ, bundan birkaç yüzyıl önce sadece insanlardan ibaretken bugün geldiğimiz noktada kendi kendine karar veren ve uyumlu çalışabilen sistemler ve makineler de sisteme dâhil olmuş hatta ileri boyutta insanlar denklemden çıkmaya başlamıştır. Endüstri 4.0 ya da 4. Sanayi Devrimi olarak adlandırılan günümüz teknolojik gelişmeleri yapay zeka, robotlar, sinir ağları ve algoritmalar gibi pek çok yeni kavramı hayatımıza dâhil etmiştir. Tüm dünyada toplumsal, ekonomik ve siyasal etkileri olan 4. Sanayi Devrimi, istihdam alanında da değişim ve dönüşüm yaratmıştır. Bu dönüşümü ve getirilerini daha iyi anlamak adına günümüz teknolojik gelişmeleri ve bu gelişmelerin çeşitli alanlardaki etkilerini, geride bırakılan süreçlerin ortaya çıkardığı değişimler ve nihai olarak istihdam ve işsizlik ile ilişkilerine bakmak gerekmektedir.

Sanayi devrimleri öncesi dönemde bilim ve teknolojinin ilk örnekleri 11. yüzyılda Çin'de barut ve pusulanın kullanımı ile görülmüştür. 15. yüzyılda Rönesans ve Reform Hareketlerinin başlamasıyla bir dönüm noktası yaşanırken, 18. yüzyıla gelindiğinde basit tezgah ve ekipmanlar kullanılarak yapılan insan ve hayvan gücüne dayalı üretim süreci, 1765'de James Watt'ın Buhar Makinesini fabrikalarda kullanmaya başlamasıyla kitlesel üretime dönüşmüştür (Ural, 1998; Kaygın, Zengin ve Topçuoğlu, 2019). Bu süreçte makineleşmenin etkileri yeni iş kolları doğursa da yok olan sektörler yüzünden artan işsizlik, kötü yaşam şartları ve iş koşullarına da neden olmuştur. Teknolojik gelişmeler sonucu makinelerin insanları işsiz bırakacağına dair duyulan

korku 18. Yüzyılda çeşitli eylem ve saldırılara neden olmuştur. Ludizm olarak adlandırılan bu durum aslen 1700'lerin sonu ve 1800'lerin başında İngiltere Nottingham'da makinelere karşı direnişe geçen işçilerin başındaki Ned-Ludham'dan ismini almaktadır (Murray, 2010, s.64). Endüstride kullanılan makinelerin kırılması ve yakılması ile sonuçlanan bu isyan neticesinde işçiler "Ludditler" adıyla anılmış, sonraki yıllarda bu isim teknoloji karşıtları için kullanılan genel bir sığata dönüşmüştür (Hobsbawm, 2018, s.63). 2. Sanayi Devrimini başlatan kıvılcım ise elektriğin kullanımı ve evlere kadar gelmesi olmuştur. Elektrikli telgraf, telefon, ampul, elektrikli motorlar ve kimya alanında yaşanan gelişmeler ilk sanayi devriminden çok daha "devrimci" nitelikte temellere dayanan 2. Sanayi Devrimini başlatmıştır (Hobsbawm, 2005: 56). Bu dönemde ortaya çıkan Frederick Taylor'un Bilimsel Yönetim Sistemi, işin küçük parçalara ayrılarak zaman ve hareket etütlerinin ortaya konulması gibi ilkeler, endüstriyel üretimde yaşanan bir diğer yeniliktir. Bu yeniliği Henry Ford'un ortaya attığı üretim bandı, standartlaşma, otomasyon gibi ilkeleri benimseyen Fordist üretim şekli takip etmiştir (Harvey, 2010, s.147). Tüm bu gelişmeler seri üretimin ve üretim hacminin artması ile maliyet ve fiyatların düşmesi şeklinde sonuçlanmıştır (Eğilmez, 2017). Bu dönemde ise istihdam, vasıfsız işçilerin yoğun olarak kullanımı şeklinde olmuştur. İmalat sektörü, ucuz, çaresiz ve vasıfsız işçilerin kullanıldığı makineleri, el becerisi ve iş deneyimine tercih etmiştir. Bu döneme dair Henry Ford, "Kimse vasıflı olmayı pek istemiyor" diyerek ilgili durumu desteklemiştir (Hobsbawm, 2005, s.130-132). Keynes ise (1932), makineleşen üretim sürecine dair bulunduğu öngörüsünde, gelecekte makinelerin teknolojik işsizliğe neden olacağını ve bu süreçte ortaya çıkacak yeni iş kollarının ortadan kaldırdığı sektör ve iş kollarına yetişemeyeceğini söylemiştir. 20. yüzyıla gelindiğinde bilimsel bilginin aktif kullanımı, Dünya Savaşları ve savaşların tetiklediği teknolojik gelişmeler, bilgisayar teknolojileri, cep telefonu ve internet gibi gelişmeler 3. Sanayi Devrimini başlatmıştır (Kaygın vd. 2019; Gül, 2018). 3. Sanayi Devrimi ile işgücünün kutuplaştığı ve vasıflı işçilerin tam zamanlı işlerde çalışırken vasıfsız işçilerin ancak yarı zamanlı işlerde çalışabildiği yeni bir düzen egemen hale gelmiştir (Jessop, 2017). Gelişmiş ülkelerde istihdamın yapısı değişmiş, tipik istihdam yerini atipik istihdama bırakmıştır. Dengesiz ve katı uluslararası rekabet, anti enflasyonist politikalar ve bu politikalar kaynaklı düşük büyüme hızı, ciddi boyutta işsizliğe neden olmuştur. Bunun sonucunda, atipik istihdam yani geçici çalışma, kısmi süreli çalışma, evden veya tele çalışma

gibi alternatif istihdam şekilleri geliştirilmiştir (Murat, 2018). İşsizlikle ters orantılı şekilde ekonomik büyüme hızının artışı gelişmiş ülkelerde “çalışan yoksullar” sorununu doğurmuştur (Küçük, 2019).

Teknolojik gelişmelerin hızlı artışı sanayi devrimleri arasında daha kısa geçişler sağlamış ve 3. Sanayi Devrimi doğrudan 4. Sanayi Devrimi'ni çağırmıştır. Endüstri 4.0'dan ilk olarak 2011 yılında Almanya'da yüksek teknoloji stratejilerine dayalı yeni bir Alman ekonomi politikası konseptinin geliştirilmesinde öneri olarak bahsedilmiştir (Mosconi, 2015). Konsept, siber-fiziksel sistemler, nesnelerin interneti (IoT) ve hizmetlerin internetini içeren kavram ve teknolojilere dayanan, sürekli etkileşime izin veren internet üzerinden sürekli iletişime dayanmaktadır. Sadece insan ve insan ve makine arasında değil, aynı zamanda makinelerin kendi aralarında da bilgi alışverişi de söz konusudur (Ning ve Liu, 2015; Lu, 2017). Endüstri 4.0 ile bilgi işlem teknolojilerine internetin dahil olmasıyla yeni bir dönem başlamış, tasarım, süreçler, operasyonlar ve hizmetler ile ilgili ürün ve üretim sistemleri önemli ölçüde değişmiştir. Kaçınılmaz olarak, bu kavramın uygulanmasının, yeni iş modelleri yaratarak yönetim ve gelecekteki işler için çeşitli sonuçları olacağı, pek çok yeni sektör, iş kolu, istihdam ve iş yapış şekli geliştirdiği/geliştireceği söylenebilir (Ślusarczyk, 2018, s.232).

Endüstri 4.0'ın öne çıkan gelişmeleri başta yapay zeka olmak üzere robot teknolojileri, büyük veri ve bulut uygulamaları, makinelerin öğrenmesi ve kendi kendilerini programlama, iletişim kurma, ağ oluşturma gibi özelliklerin kullanımınıdır. Geleneksel iş yapıları köklü şekilde değiştiren bu teknolojiler (Soni vd., 2020), geleneksel veya nispeten yeni sektörleri ortadan kaldırma ihtimali ile işsizlik kaygısına da neden olmuşlardır. Yapay zeka sistemleri insana gerek duymadan kompleks problemleri çözebilen, büyük verileri hızlıca işleyip görüntü, ses, hareket algılayabilen insan zekasına benzer sistemlerdir (Önder ve Saygılı, 2018). Yapay sinir ağları, bulanık mantık, coğrafi bilgi sistemleri gibi yaklaşımlar ile çözülmesi matematiksel tekniklerden ziyade sezgisel olarak mümkün olan problemlerin üstesinden gelebilir (Tektaş, Akbaş ve Topuz, 2002). Büyük veri, yapay sinir ağları ve makine öğrenmesi gibi tekniklerin beraber kullanılmasıyla bir konuda tutarlı sonuçlar elde edebilir, herhangi bir olasılığı veya riski gerçekleşmeden önce tahmin edebilir (Sermetli, 2018).

Bilgi işlem teknolojilerinde devrim yaratan yapay zekâ teknolojileri tıp alanında, muhasebe, bilgisayar oyunları ve reklamcılık gibi çok çeşitli alanlarda uygulama imkanı bulmaktadır (Kamble ve Shah, 2018, s.178). Trafik sıklığını düzenlemek, yeşil ışık sürelerini ayarlamak gibi alanlarda kullanılabilir (Tektaş, Akbaş ve Topuz, 2002; Kamble ve Shah, 2018, s.187). Yapay zeka ayrıca sağlık alanında da bir paradigma değişimi getirmektedir. Güncel çalışmalar kanser, inme gibi hastalıklar ve nöroloji, kardiyoloji gibi dallarda yapay zekanın başarılı olarak kullanıldığını göstermektedir (Jiang vd, 2017, s.230). Tüm bu yetiler ışığında düşünüldüğünde yapay zekanın ve robotların yapabileceklerinin sınırları oldukça geniştir. İleriye dönük tahminlerde TÜBİTAK, 4. Sanayi Devrimi'nin ve hayatımıza getirdiği teknolojilerin uygulama alanlarının artacağına ve bu trendin yükselip toplumsal yaşamın her alanına nüfus edeceğine dikkat çekmiştir (TUBİTAK, 2016). Hayatımızın geniş bir alanına nüfus eden ve insan gibi düşünüp hareket edebilen, dahası insanların tek başına gerçekleştiremeyeceği eylemlerde bulunan yapay zeka teknolojileri, ilk endüstri devriminden günümüze sürmüş olan endişeyi de dijitalleştirip önümüze getirmektedir. Robotlar işimizi elimizden alacak mıdır? Buna cevap olarak Rampersad (2020), çalışanların yeni teknolojileri etkili ve güvenli bir şekilde kullanabilmesini sağlamakla kalmayıp aynı zamanda hızla değişen bir işyerinde hayatta kalmalarını ve gelişmelerini sağlamak için gelecekte ihtiyaç duyulan Endüstri 4.0 becerilerinden bahseder. Buna göre yeni nesil çalışanların sadece derin bilgi içermeyen, ancak problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim ve takım çalışması ile yenilikçilik ve girişimcilik konularında çeşitli becerilerle iyi donatılmış olması gerekmektedir.

Dünya genelinde örnekler bakacak olursak, Çin'de yapay zekâ robotları yazılı tıp sınavından geçer not almayı başarmış, teşhis ve tanıda doktorlar kadar başarı göstermiştir (Basnews, 2017). Yapay zekanın kullanıldığı bir diğer alan ise hukuktur. İngiltere'de geliştirilen bir algoritma, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesindeki dava dosyalarının %79'unda hakimlerin kararı ile aynı doğrultuda karara varmıştır. IBM tarafından geliştirilen Ross adlı yapay zeka programı ise, sistemine yüklenen dava dosyaları sayesinde avukatların icra iflas hukuku ile ilgili sorularına cevap verip, çözüm önerileri getirmektedir (Sills, 2016). Havacılık sektörü ise yapay zekanın en geniş anlamda kullanıldığı sektörlerden biridir. Uçak yolculuklarında normal seyirde otomatik pilotların kullanılması yaygın olmakla birlikte, iniş ve kalkışta insan zekası ve kavrayışı kullanılmaktadır. Ancak Almanya Münih Teknik Üniversitesi'nce

geliştirilmiş bir yapay zeka, görüntü tanıma ile pisti tespit edip uçağı başarı ile indirmiştir. Kullanılan teknoloji kızılötesi görüşü de içerdiği için, insan pilotları kötü etkileyen olumsuz hava koşulları ile baş edebilmektedir (airnewstimes.com). Yalnızca yolcu taşıma değil, engellerle dolu yarış pistlerinde de yapay zeka pilotlar kendini kanıtlamıştır. NASA ve Google'ın ortak geliştirdiğı yapay zeka pilotu, NASA pilotunun 11.9 saniyede bitirdiğı engelli bir yarış pistini 13 saniyede bitirerek, insan pilotlar kadar iyi olduğunu kanıtlamıştır. Bu farkın ilerleyen dönemde kapanacağı şüphe götürmemektedir (nasa.gov).

Yaşanan bu gelişmelere karşılık insanlar belirli sektörlerde yapay zekanın kullanımı kabul edebilecek midir? Örneğın insan hayatı gibi tartışma götürmez bir konuyu tam anlamıyla robotlara ve yapay zekaya emanet edebilir miyiz? Bu alanda yapılan bir çalışma sorunun cevabının kesin bir "evet" olmadığını göstermektedir. Yatırım bankası UBS tarafından yürütölen araştırmada katılımcılara, (insan) pilotsuz, yapay zeka tarafından kullanılan bir uçak yolculuğunu tercih edip etmeyecekleri sorulmuştur. 8,000 katılımcıdan yalnızca %17'si bu fikre olumlu yaklaşırken, %54'ü daha düşük maliyet sunsa da böylesi bir yolculuğı tercih etmeyeceğini söylemiştir. Yaş aralığına bakıldığında ise pilotsuz yolculuğı ensıcak karşılayan aralık, 18-34 yaş aralığı olmuştur (Westbrook, 2017). Hemen her endüstri devriminde yaşanan yeniliğe karşı önyargı, işsizlik korkusu ve tepkiler 4. Sanayi Devrimi ve getirdiğı yeniliklerde de yaşanmıştır. Yapay zekânın insanların yerini alıp onları işsiz bırakmasının yanı sıra kullanım alanları ve insan yaşamını nasıl etkilediğı de duyulan endişelerden biridir. Denebilir ki 4. Sanayi Devrimi, kendinden önceki devrimlerden farklı olarak hayati konularda robotlara güvenmek ve kendimizi teslim etmek gibi yeni tartışmalar da getirmiştir. Bununla birlikte toplumlarda sürekli gündem olan işsizlik ve yansımaları, beraberinde birçok konuyu da araştırmaların merkezi haline getirmiştir.

İşsizlik ve İşsizliğin Toplumsal Yansımaları

Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) işsizlik tanımına göre, işsizlik tüm çalışma çağındaki kişileri kapsamakla birlikte, referans döneminde ücretli çalışmayan veya serbest meslek sahibi olmayan, hali hazırda çalışma arzusunda olan ve iş arama kanallarını kullanarak iş arayan kişileri ifade etmek-

tedir (ILO, 2019). İşsizlik uzun yıllardır devam eden hatta artık sadece toplumsal değil evrensel bağlamda da ‘küresel işsizlik’ olarak değerlendirilen bir durum haline gelmiştir. Dünya ülkelerinde olan bir krizin başka bir ülkeyi etkilemesi ve işsizlik nedenlerinden biri olması küresel işsizliğin göstergelerinden biridir. Bu noktada küresel işsizlik haline dönüşen bu olgu, ekonomilerin büyümelerine rağmen yeterli istihdamı sağlayamamaları ile sonuçlanmaktadır. Yaşanan bu küresel işsizliğin nedenleri toplumların küreselleşme eğilimlerine, teknolojik faaliyetlerin gelişmesine, üretim ve yatırım seviyesinin dağılımına ve hızlı nüfus artışına bağlanmakta, ayrıca teknolojik gelişmeler ile üretim ve hizmet yöntemlerinin değişmesi sonucunda değişim alanında işgücüne duyulan ihtiyacın azalmasına, vasıf yetersizliğine, işgücünün teknoloji ile ikamesinde verimlilik farklılığına dayanmaktadır (Duruel ve Kara, 2009). İşsizlik oranının yüksek olması ise toplumun ekonomik yönden kalkınmasında noksanlıklara neden olabilmektedir. Tanımda bahsi geçen çalışma arzusunda olduğu halde iş bulamayan kişilerin işsizlik durumu, işsiz olan kişinin ekonomik, sosyal ve psikolojik olarak etkilenmesine neden olmaktadır. Bu durum işsizliğin kişiler üzerinde yarattığı psikolojik, sosyal ve ekonomik etkilerinin incelenmesine neden olmuştur (Adak, 2010; Kurt, 2006; Çizel, Güzeller ve Mütevellioğlu, 201). İşsizliğin ekonomik sonuçları değerlendirildiğinde kişinin işsiz olması gelir kaybı yaşamasından dolayı hem kendisini hem bakmakla yükümlü olduğu kişileri hem de toplumu olumsuz olarak etkilemektedir. İşsizlikle birlikte gelir kaybında yani ekonomik yönden güç yoksunluğunda olan kişiler temel ihtiyaçlarını karşılayamayacak duruma kadar gelebilmektedir.

İşsizliğin sonuçlarında bahsedildiği üzere, işsizlik sadece ekonomik anlamda gelir kaybına uğratmaz. Bunun yanında işsizliğin yarattığı gelir kaybı, işsiz kalan bireyin yaşam biçimini etkiler. Bu durum toplumsal iş bölümü içinde olmayı arzulamasına rağmen iş bölümüne dahil olamamasına ve sosyolojik olarak da toplumla bütünleşememesine neden olmaktadır (Erdoğan, 1991, s.22). Uzun süreli olarak yaşanan işsizlik, kişinin bireysel, ailesel ve toplumsal yönden yaşamında olumsuz sonuçlar doğurarak, toplum yaşamında çözümlere neden olabilmektedir (Yüksel, 2005). Hem ekonomik olarak yoksullaşan hem de sosyal açıdan bütünleşemeyen işsiz bireyler bir süre sonra fiziksel ve psikolojik olarak da bir yıkım sürecine girer. Sürecin uzaması problemlerinde ağırlaşmasına neden olmaktadır (Adak, 2010). İşsizliğin psikolojik

olarak olumsuz yönde etkilediğine dair çalışmalar fazlaca yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir (O'Brien ve Feather, 1990; Erikson, 1956; Jahoda, 1982, Jackson ve Banks, 1988; Goldsmith vd., 1997; Waters ve Moore 2002). Goldsmith ve arkadaşları (1997), Jahoda (1982) ve Erikson (1956) yapmış oldukları çalışmalarda işsizliğin kişide psikolojik boyutunu incelemiş ve işsiz olan bireyde özsaygının azaldığına dair bulgulara ulaşmışlardır. İşsizlik, işsiz bireyde stres, depresyon ve özsaygının azalması şeklinde görülebilmektedir (Tınar, 1996). İşsiz bireyin yaşadığı utanç, statü kaybı ve geleceği hakkında yaşadığı kaygı, üzüntü ve korku psikolojik olarak stres, depresyon, özsaygı kaybı ile sonuçlanmakta (Swinburne,1981; Yüksel, 2005: 262) ve hatta intihara meyil olarak da ortaya çıkabilmektedir. Nordt vd. (2015) ortalama olarak Dünya'da 45 bin kişinin intihar ettiğini özellikle 2008 ekonomik krizi ile bu oranın 9 kat daha arttığını vurgulamıştır. Bayrak (2017) Türkiye'de işsizliğin intihar üzerindeki etkilerini nedensellik analizi ile incelemiş, 2005-2015 yılları arasında yaşanan intihar olaylarının nedenleri arasında işsizliğin önemli bir unsur olduğunu bulgulamıştır.

İşsizliğin nedenleri ve sonuçları bağlamında değerlendirme yapıldığında, artık küresel olarak yaşanan işsizliğin nedenlerinden biri olarak teknolojik gelişmeler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca küreselleşme ile birlikte yaşanan işsizlik sonucunda ortaya çıkan ekonomik, psikolojik ve sosyal etkilerin her kesim tarafından bilinmesi, kişilerde teknolojik gelişmeler sonucunda istihdamda yer alamama kaygısına itebilmektedir. Öyle ki, bu işsizlik kaygısı zaman içinde yapılan politikaların kabulünde de önemli rol oynamaktadır. Toplumsal açıdan yapay zekâların fiziksel işgücünün yerini alması, bireylerin yapay zeka uygulamaları özelinde de ön yargılı yaklaşımlarına neden olabilmektedir. Bu çalışma teknolojik gelişmeler ile birlikte hızla yaygınlaşan yapay zeka uygulamalarının ve bu uygulamaların yarattığı işsizlik kaygısının Çerçeveleme Etkisi'ni ortadan kaldırıp kaldırmayacağı sorusuna dayanmaktadır.

Veri ve Yöntem

Çerçeveleme Etkisi'nin "işsizlik" değişkeni söz konusu olduğunda beklenen etkiyi yaratıp yaratmayacağı hususunun sınıanacağı bu çalışmada veriler kolayda örnekleme yöntemi ile çevrimiçi olarak toplanmıştır. Bu amaçla analize konu olacak dört farklı grup belirlenmiştir. Bu grupların iki tanesi kontrol

gruplarını oluştururken, diğer iki tanesi deney gruplarını oluşturmaktadır. Her iki grupta da ifadeler sağlık, ulaşım, hukuk, eğitim, hizmet ve lojistik alanları gibi temel alanlarla ilgili olarak, yapay zeka uygulamalarının eşlik ettiği bir dizi teknolojik gelişmeler verilmiştir. Kontrol gruplarında, dünyada örnekleri olan yapay zeka uygulamalarının (drone ile teslimat, yapay zeka satış asistanları, yapay zeka doktor asistanlar gibi) varsayımsal olarak hata oranı ve başarı şansı pozitif ve negatif çerçeve ile sunulmuştur. Deney gruplarında ise aynı ifadeler pozitif ve negatif çerçevelere “işsizlik” değişkeni eklenerek verilmiştir. Gruplara uygulanan anketlere ilişkin ifadeler EK-1 ‘de verilmiştir. Buradaki temel beklenti, kontrol gruplarında, çerçeveler arasındaki istatistiksel olarak anlamlı farkın, işsizlik değişkeni eklenerek verilen deney gruplarında görülmemesidir. Toplamda 250’si kadın, 230’u erkek olmak üzere 480 kişiden toplanan veriler Bağımsız Örneklem t Testi ile analiz edilmiştir. G-Power ile yapılan analiz sonuçlarına göre, fark analizlerinin gücü %5 anlamlılık ve orta etki ($d=0.5$) düzeyinde %96.6 ile %99.7 arasında değişmektedir. Kontrol gruplarında negatif ve pozitif çerçeveler ile sunulan ifadeler deney grubunda işsizlik değişkeni eklenmiştir (Ek 1). Böylece kullanılan çerçevelerde, “işsizlik” değişkeninin kişilerin kabul etme eğilimlerini değiştirip değiştirmediği sınınmıştır. Bu bağlamda çalışmada yer alan 2 farklı hipotez aşağıdaki gibidir:

- H1: Kontrol grubunda ifadeleri onaylama düzeyi çerçevelere göre farklılaşmaktadır.
- H2: Deney grubunda ifadeleri onaylama düzeyi çerçevelere göre farklılaşmamaktadır.

Sunulan ifadeler ve ifadelerle ilişkin ortalamalar incelendiğinde, aynı ifadelerle ilişkin bazı ortalamaların gruplar arasında belirgin şekilde farklılaştığı görülmektedir (Ek-1). Ancak bu farkların anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için istatistiksel analizler yapılması gerekmektedir. Bir ön gereklilik olarak, verilerin normal dağılıma uyup uymadıkları sınınmıştır. Tablo 1’de normallik sınaması sonuçları görülmektedir.

Tablo 1. Normallik Sınaması

Gruplar	N	Sorular	Çarpıklık (S)	Basıklık (K)
Negatif Kontrol	129	Soru 1	-0.477	-0.794
		Soru 2	-0.369	-0.828
		Soru 3	-0.295	-1.003
		Soru 4	-0.175	-0.807
		Soru 5	-0.115	-1.209
		Soru 6	-0.967	0.162
Pozitif Kontrol	115	Soru 1	-0.181	-0.413
		Soru 2	-0.365	-0.469
		Soru 3	-0.651	-0.210
		Soru 4	-0.527	-0.500
		Soru 5	-0.074	-0.831
		Soru 6	-0.859	-0.067
Negatif Deney	119	Soru 1	0.189	-1.081
		Soru 2	0.257	-1.084
		Soru 3	0.309	-0.949
		Soru 4	0.307	-1.319
		Soru 5	0.147	-0.997
		Soru 6	-0.310	-1.037
Pozitif Deney	117	Soru 1	0.129	-1.018
		Soru 2	0.105	-1.166
		Soru 3	0.069	-1.269
		Soru 4	0.487	-0.826
		Soru 5	0.138	-1.221
		Soru 6	-0.553	-0.891

Tablo 1’de görüldüğü üzere her bir grupta altı soruya da verilen cevapların normal dağıldığı varsayılabilir. Çünkü çarpıklık ve basıklık değerleri -1.96 ile 1.96 değerleri arasında değişmektedir (Astar ve Güriş, 2014, s.155). Bu değerlerin dışına çıkan bir değer bulunmamaktadır. Böylece sorulara ilişkin cevapların normal dağılıma uyduğunun belirlenmesi nedeniyle hipotezlerin sınanacağı testler parametrik testler olacaktır.

Öncelikle kontrol grubunda pozitif ve negatif çerçeveli sorulara verilen cevaplar arasında farklılaşma olup olmadığı sınanmıştır. Tablo 2’den de görüleceği gibi altı sorunun beşine verilen cevaplar negatif ve pozitif çerçevelerde farklılaşmıştır. Beklentiyle aynı doğrultuda olarak, kişilerin pozitif çerçeve ile verilen ifadelerle katılma düzeyleri negatif çerçeve ile verilen ifadelerle göre daha yüksektir. Sadece negatif çerçevelemelerde “Yapay zeka teknolojileri ile geliştirilen pilotsuz uçak filosunun gerçekleştirdiği uçuşlarda kaza oranı %3’tür. Bu uçakları kullanmayı tercih eder misiniz?” ve pozitif çerçevede ise “Yapay zeka teknolojileri ile geliştirilen pilotsuz uçak filosunun gerçekleştirdiği uçuşlarda kazasız uçuş oranı %97’dir. Bu uçakları kullanmayı tercih eder misiniz?” şeklindeki ifadeleri içeren beşinci sorularda farklılaşma olmasına

rağmen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durumdan hareketle, insanların bir yapay zeka pilotu ile uçuş yapmak gibi, belki de yüksek riskli olarak algıladıkları bir konuda yapay zekaya yeterince güvenemediklerinden veya günümüzdeki uçuşlarda kaza oranı hakkında bilgi sahibi olmalarından kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 2. Kontrol Grubunda Pozitif ve Negatif Çerçevesi Sorulara Verilen Cevapların Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	ss	Levene		t**	p
					F	p		
Soru 1	Negatif	129	2.953	1.124	0.918	0.339	-3.900	0.000*
	Pozitif	115	3.478	0.958				
Soru 2	Negatif	129	2.961	1.085	0.063	0.802	-3.314	0.001*
	Pozitif	115	3.417	1.059				
Soru 3	Negatif	129	3.108	1.200	12.540	0.000	-4.494	0.000*
	Pozitif	115	3.730	0.958				
Soru 4	Negatif	129	3.069	1.105	0.230	0.632	-3.048	0.003*
	Pozitif	115	3.504	1.119				
Soru 5	Negatif	129	2.744	1.187	1.393	0.239	-1.504	0.134
	Pozitif	115	2.973	1.195				
Soru 6	Negatif	129	3.519	1.125	2.440	0.120	-3.891	0.000*
	Pozitif	115	4.052	0.998				

* %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılaşmayı işaret etmektedir.

** Levene Testine göre varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılması gereken t değerleri kullanılmıştır.

Tablo 3. Deney Grubunda Pozitif ve Negatif Çerçevesi Sorulara Verilen Cevapların Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	ss	Levene		t*	p
					F	p		
Soru 1	Negatif	119	2.680	1.126	.177	.674	-.644	.520
	Pozitif	117	2.777	1.189				
Soru 2	Negatif	119	2.739	1.217	.002	.968	-.833	.406
	Pozitif	117	2.871	1.221				
Soru 3	Negatif	119	2.630	1.133	4.459	.036	-1.206	.229
	Pozitif	117	2.820	1.283				
Soru 4	Negatif	119	2.563	1.312	3.152	.077	.666	.506
	Pozitif	117	2.453	1.221				
Soru 5	Negatif	119	2.714	1.158	2.080	.151	-.297	.767
	Pozitif	117	2.760	1.243				
Soru 6	Negatif	119	3.201	1.225	.412	.522	-1.371	.172
	Pozitif	117	3.427	1.301				

* Levene Testine göre varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılması gereken t değerleri kullanılmıştır.

Deney grubundaki ifadeler, kontrol grubunda verilen ifadelerle “işsizlik” durumunun eklenmesiyle oluşturulmuştur. Bu grupta da pozitif ve negatif sorulara verilen cevapların farklılaşp farklılaşmadığı sınınmıştır. Tablo 3'teki sonuçlara bakıldığında, açıkça beklentilerimizle uyumlu oldukları görülmektedir. Buna göre deney grubundaki kişilerde Çerçeveleme Etkisi ortaya çıkmamaktadır. İşsizlik ile ilgili bilgilerin verildiği deney grubunun pozitif ve negatif çerçevesi ifadeleri onaylama düzeylerinde istatistiksel olarak farklılaşma görülmemektedir. Diğer bir deyişle çerçeveler çalışmamaktadır. Ancak bu farklılaşmama durumunun deney grubunda, her iki çerçevede de kontrol grubuna göre daha düşük düzeyde onaylama şeklinde ortaya çıkmasını beklemek rasyoneldir. Çünkü beklentimiz işsizlik değişkeninin her koşulda, ilgili teknolojik gelişmeleri onaylama düzeyini düşürmesidir.

Bu sonuçlarla birlikte her iki hipotez de kabul edilmektedir. Bununla birlikte kontrol ve deney gruplarında çerçeveler arasındaki farkın “işsizlik” değişkeninin eklenmesinden kaynaklanıp kaynaklanmadığı konusunda daha net bir bakış açısı sunabilmek adına, ifadeler pozitif ve negatif çerçevesi gruplar olmak üzere yeniden kategorize edilerek sınımaya tabi tutulmuştur.

Tablo 4. Pozitif Çerçevesi Sorulara Kontrol ve Deney Gruplarında Verilen Cevapların Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	ss	Levene		t**	p
					F	p		
Soru 1	Kontrol	115	3.478	.958	8.646	.004	4.943	0.000 *
	Deney	117	2.777	1.189				
Soru 2	Kontrol	115	3.417	1.059	6.028	.015	3.636	0.000 *
	Deney	117	2.871	1.221				
Soru 3	Kontrol	115	3.730	.958	26.041	.000	6.125	0.000*
	Deney	117	2.820	1.283				
Soru 4	Kontrol	115	3.504	1.119	1.704	.193	6.834	0.000*
	Deney	117	2.453	1.221				
Soru 5	Kontrol	115	2.973	1.195	3.987	.047	1.332	.184
	Deney	117	2.760	1.243				
Soru 6	Kontrol	115	4.052	.998	17.164	.000	4.106	0.000*
	Deney	117	3.427	1.301				

* %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılaşmayı işaret etmektedir.

** Levene Testine göre varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılması gereken t değerleri kullanılmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde görülmektedir ki ifadeler kontrol grubundaki pozitif çerçeve ile sunulduğunda, kişiler yapay zeka uygulamalarını içeren teknolojik gelişmeleri onaylamaya ve kabul etmeye eğilimlidir. Ancak aynı ifadelerin yer aldığı ve işsizliğin de vurgulandığı deney grubundaki pozitif çerçevede, bireyler hassasiyet duymakta ve dolayısıyla aynı teknolojik gelişmeleri onaylamamaktadırlar. Bu gruplar arasındaki fark ise kontrol grubundaki pozitif ve negatif çerçevelerin yarattığı farktan, tüm ifadeler için büyüktür.

Tablo 5. Negatif Çerçevesi Sorulara Kontrol ve Deney Gruplarında Verilen Cevapların Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	ss	Levene		t**	p
					F	p		
Soru 1	Kontrol	129	2.953	1.124	1.914	.168	1.907	.058
	Deney	119	2.680	1.126				
Soru 2	Kontrol	129	2.961	1.085	6.695	.010	1.509	.133
	Deney	119	2.739	1.217				
Soru 3	Kontrol	129	3.108	1.200	.267	.606	3.219	0.001*
	Deney	119	2.630	1.133				
Soru 4	Kontrol	129	3.069	1.105	13.511	.000	3.275	0.001*
	Deney	119	2.563	1.312				
Soru 5	Kontrol	129	2.744	1.187	.221	.639	.200	.841
	Deney	119	2.714	1.158				
Soru 6	Kontrol	129	3.519	1.125	4.313	.039	2.121	.035*
	Deney	119	3.201	1.225				

* %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılaşmayı işaret etmektedir.

** Levene Testine göre varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılması gereken t değerleri kullanılmıştır.

Tablo 5'te ise her iki gruptaki negatif çerçevelerin kullanıldığı ifadelerle yönelik ortalamalara yer verilmiştir. Buna göre üç ifadeye anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Buna göre 3., 4. ve 6. ifadelerle yönelik ortalamalar farklılaşmakta ve her birinde istihdam kaybının vurgulandığı ifadeler (deney grubu) daha düşük düzeyde onaylanmıştır. Bununla birlikte, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da işsizlik bilgisini içeren tüm ifadelerle ilişkin ortalamalar bu bilgiyi içermeyen ifadelerin ortalamalarından küçüktür. Dolayısıyla bu sonuçlara göre, kullanılan ifadeler gruplar bazında ister pozitif ister negatif olarak kategorize edilmiş olsun, anlamlı farklılaşmayı engelleyen asıl unsurun "işsizlik" ile ilgili olduğu sonucu desteklenmiştir.

Sonuç

Bu çalışmada Çerçeveleme Etkisi'nin gücü işsizlik değişkeni ile sınanmıştır. Bunun için kontrol ve deney grubu olmak üzere 2 grup oluşturulmuş, pozitif ve negatif çerçeveli soruların verilebilmesi için bu gruplar da kendi içinde ikiye ayrılmıştır. Toplamda 480 kişiden toplanan veriler Bağımsız Örneklem t Testi ile analiz edilmiştir. Kontrol gruplarında, günlük hayatta kullanılmaya başlanan ve başlanması muhtemel bir takım yapay zeka uygulamalarına ait senaryolar pozitif ve negatif çerçeveler ile verilmiştir. Pozitif çerçeveler bu yapay zeka uygulamalarının kesine yakın bir oranla başarı şansını vurgularken (%97 gibi), negatif çerçeveler olasılık olarak pozitif çerçevelere denk hata payını (%3 gibi) vurgulamıştır. Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan sonuç, kontrol gruplarında Çerçeveleme Etkisi'nin varlığını bulgulamıştır. Diğer bir deyişle kontrol gruplarındaki pozitif çerçevelemelerde bireyler yapay zeka uygulamalarını kullanmayı tercih ederken, negatif çerçevelemelerde tercih oranında düşüş görülmüştür. Bununla birlikte ilk hipotez kabul edilmiştir. Deney gruplarında ise kontrol gruplarında verilen pozitif ve negatif çerçevelerin birebir aynısı verilmiş ancak her iki çerçevedeki ifadeler de bu uygulamalarla birlikte iş alanlarında ortaya önemli oranda işsizlik çıkabileceği eklenmiştir. Buradaki temel beklenti toplumsal olarak hassasiyet yaratan bir olgunun Çerçeveleme Etkisi'ni ortadan kaldırması yönündedir. Yapılan analizler neticesinde bireylerin işsizlik değişkeninin ifadelerine dahil olmasıyla birlikte, Çerçeveleme Etkisi'nin ortadan kalktığı görülmüştür. Diğer bir deyişle pozitif ve negatif çerçevelemeler kişilerin bu teknolojik gelişmeleri onaylama düzeylerinde bir farklılığa neden olmamıştır.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle bireylerin işsizliği toplumsal bir olgu olarak algıladığı, bireylerin sadece kendileri için bir fayda değil toplum çıkarını da göz önüne aldığı sonucuna varılmıştır. Özellikle hem pozitif hem de negatif deney grubunda, kontrol grubuna kıyasla ortalamaların kayda değer ölçüde düşüş gözlenmiştir. Sağlık, ulaşım, hukuk, eğitim, hizmet ve lojistik gibi hayatı önemli ölçüde kolaylaştıran alanlarda yapay zeka uygulamalarının kullanılma ihtimali, hata yapma oranı çok düşük olmasına rağmen "işsizlik" nedeni ile tercih etme oranını düşürmektedir. Her ne kadar rasyonel bireyden beklenen, fayda maksimizasyonu olsa dahi, teknolojik gelişmenin yaşandığı işkolunda işsizlik yaşanacağı için (kendileri bu işkolunda istihdam

edilmemelerine rağmen) bu teknolojik uygulamayı kullanmayı tercih etmeyecekleri şeklinde yorumlanmıştır. Teknolojik gelişmelere karşı geliştirilen korku, endişe, önyargı ve isteksizlik gibi pek çok olumsuz tavır tarihte bir ilk olmamakla birlikte 4. Sanayi Devrimi ve yapay zeka örneği de son olmayacağı açıktır. Çalışmanın sonuçları itibariyle de görüldüğü üzere teknolojik gelişmeler tek başına heyecan verici biçimde desteklenirken, işsizlik ve işsizliğin geçim sıkıntısı, kimlik ve toplumsal konum kaybı, birey, aile ve toplum üzerinde oluşturacağı psikolojik baskı gibi sonuçları söz konusu olduğunda verilen desteğin boyutu ve şekli değişmektedir. Bu alanda oluşturulacak ve uygulanacak kamu politikaları bu hassasiyeti de gözetmelidir. Yaş aralığı, eğitim durumu, cinsiyet gibi faktörler dahilinde, dijitalleşmenin kabulüne ve yaygınlaştırılmasına dayanan aşamalı eğitim ve çeşitli istihdam kolları yaratmak gibi kapsayıcı dijitalleşme politikaları izlenmelidir. Sağlık, eğitim, ekonomi, savunma, ticaret ve kamu hizmeti sunan hemen her alanda dijitalleşme ve yapay zeka programları toplumsal yönü ihmal edilmeden geliştirilmelidir. Açıklanan politikalar ve çeşitli politika belgelerinde dijital gelişme adına atılan adımlarda, politikanın toplum tarafından benimsenmesi ve kabul edilmesi için tanıtım, bilgilendirme, kamu spotu gibi araçların kullanılması faydalı olacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

**Examination of Framing Effect in the context of
Unemployment**

*

Asena Gizem Yiğit – Tuğçe Topçu – Hilal Tuğçe Bayar
Isparta Suleyman Demirel University

Rationality, which is the main assumption of economics that emerged as a social science, has been shaken over time, replaced by behavioral approach and has prepared the environment for the science of economics to be associated with psychology and sociology again. It has been proven in the literature that individuals make irrational decisions instead of rational decisions, especially in uncertainty and risk situations (Kahneman and Tversky, 1984; Wong and Kwong, 2005; Peng, Li, Miao, Feng, Xiao, 2013). Due to the presence of many factors defined as cognitive biases or brain defects, individuals often make wrong decisions about to maximize their benefits.

These decisions can occur involuntarily, especially in guiding situations such as manipulation. The study “The Framing of Decisions and the Psychology of Choice” published by Kahneman and Tversky in 1981 describes one of these directing effects. This effect, called the Framing Effect, clearly shows the effect of different presentations of events or situations on the decisions of individuals. However, the strength of the framing effect may decrease as a result of factors such as individuals' age, personality factors, emotional changes, bias, experience situations or levels of interest. In addition, sensitivity to some situations or events can invalidate this effect by causing the person to think too much about his decision or to make various calculations.

Framing Effect has been applied to many areas by researchers in recent years (Duhachek, Agarwal, and Han, 2012; Kühberger, 1998; Krishnamurthy et al., 2001; McClure, 2009; Li and Ling, 2015). Frames, which we frequently encounter especially in the fields of news, political science, psychology, public relations and advertising, are considered as brain defects and are one of the effects that prevent the formation of a rational thinking environment. In addition to risk framing, different types such as number framing, target framing, and attribute framing have also entered the literature (Krishnamurthy,

Carter, and Blair, 2001; Wong and Kwong, 2005; Peng et al., 2013; Yiğit, 2020). According to the framing effect, considering the preferences of the people, although the results express the same thing on the mathematical plane, it is possible that positively framed options are preferred more than negatively framed options.

Kahneman and Tversky explained this situation with the Expectation Theory. According to the theory, people cannot make rational decisions in situations involving risk, and the presentation of the problem forms an important mechanism over the decisions made by the people. (Tversky and Kahneman, 1981). In addition to these, factors such as age, personality factors, emotional changes, and bias are also variables that cause differences between the framing effect (Şahin, 2018). In addition to these, factors such as age, personality factors, emotional changes, and bias are also variables that cause differences between the framing effect (Sahin, 2018). In addition, the fact that individuals show more loss avoidance behavior than normal towards the subjects they are sensitive to, again reveals the situation that the framing effect does not show itself. Individuals different interpretation of the information they received due to their past experiences (Wang, 2007), low level of interest in the options presented (Maheswaran and Meyers-Levi, 1990) or encountering situations that require detailed thinking (Bloomfield, 2006) show itself on this effect. From this point of view, constantly developing technology and artificial intelligence applications find a place in all areas of social life, which leaves individuals with some innovations that they do not know exactly. This situation of unknown leads individuals to uncertainty and may result in the fact that innovations are not easily accepted by a large part of the society.

In addition, individuals are sensitive to the unemployment potential that most of the applications that come with technology are expected to create in the society. Framing can reduce its effectiveness in sensitive situations like this, as explained earlier. From this point of view, in this study, it is aimed to evaluate the framing effect presented by Kahneman and Tversky (1981) within the scope of "unemployment". From this point of view, the ever-evolving technology and artificial intelligence applications are being used in all areas of society, which leaves individuals with some innovations they do not know exactly. This situation leads individuals to uncertainty and may result in innovation not being easily accepted by a large part of the society. In addition,

individuals are sensitive to the unemployment potential that most of the applications that come with technology are expected to create in the society. Framing can reduce its effectiveness in sensitive situations like this, as explained earlier. From this point of view, in this study, it is aimed to evaluate the framing effect presented by Kahneman and Tversky (1981) within the scope of "unemployment".

In the study, the data were collected online by convenience sampling method. Four different groups were determined for the analysis and the expressions directed to these groups were prepared as 5-point Likert Scale questions. While two of these groups form the control groups, the other two constitute the experimental groups. In both groups, a series of technological developments accompanied by artificial intelligence applications are given in terms of key areas such as health, transportation, law, education, service and logistics. In the control groups, the hypothetical error rate and chance of success of artificial intelligence applications (such as drone delivery, artificial intelligence sales assistants, artificial intelligence doctor assistants), which are examples in the world, are presented with a positive and negative framing. In the experimental groups, the same expressions were given by adding the "unemployment" variable to the positive and negative frames. Expressions regarding the questionnaires applied to the groups are given in Appendix-1. The main expectation here is that in the control groups, the statistically significant difference between the frames is not seen in the experimental groups given by adding the unemployment variable. The data collected from 480 people, 250 of them women and 230 men in total, were analyzed with the Independent Sample t Test. According to the results of the analysis made with G-Power, the power of the difference analysis varies between 96.6% and 99.7% at the 5% significance level and the medium effect ($d = 0.5$) level. The unemployment variable in the experimental group was added to the statements presented with negative and positive frames in the control groups (Appendix 1). The main hypotheses here are that the level of affirmation of statements in the control group differs according to frames and the level of confirmation of statements in the experimental group does not differ according to frames. Independent Sample t Test was used for the analysis of scores with normal distribution. As a result of the analysis, the answers given to five out of six statements differed in negative and positive frames. In line with the expectations, the level of agreement of the individuals with the statements given with the

positive frame is higher than the statements given with the negative frame. So our first hypothesis has been confirmed. Afterwards, analyzes on the experimental group were started. The expressions in the experimental group were formed by adding the "unemployment" status to the statements given in the control group. In this group, it was tested whether the answers given to positive and negative questions differ. According to the results, Framing Effect does not occur in the people in the experimental group. There is no statistically significant difference in the approval levels of positive and negative framed statements of the experimental group in which unemployment information was given. In other words, frameworks do not work. This situation has also been confirmed in our other hypothesis.

Analysis results show that the Framing Effect, which gives statistically significant results with positive and negative risk framing, disappears when the unemployment phenomenon is placed in the same questions. However, in order to provide a clearer perspective on whether the difference between frames is due to the addition of the "unemployment" variable in the control and experimental groups, the statements were re-analyzed as positive and negative frames. The final result obtained here is that the main factor that prevents differentiation is related to the "unemployment" variable. From this, it was concluded that individuals perceive unemployment as a social phenomenon and consider social benefit. Especially in both frames of the experimental group, a significant decrease of the means was observed compared to the control group. Although the possibility of using artificial intelligence applications in areas that make life easier such as health, transportation, law, education, service and logistics, and the rate of making mistakes is very low, they have been preferred less due to "unemployment". Although the expectation from the rational individual is the benefit maximization, it has been interpreted that they will not prefer to use this technological application because there will be unemployment in the sector where artificial intelligence technologies will be used (although they are not employed in this sector). While technological developments alone are excitedly supported, the size and form of support is changing when it comes to the consequences of unemployment and unemployment such as livelihood difficulties, loss of identity and social position, psychological pressure on the individual, family and society. Public policies to be established and implemented in this area should also take this

sensitivity into consideration. Inclusive digitalization policies, such as progressive education based on the acceptance and dissemination of digitalization, and creating various employment branches, should be pursued within factors such as age range, educational background, gender. Digitalization and artificial intelligence programs in almost every field that provide health, education, economy, defense, trade and public services should be developed without neglecting the social aspect.

Kaynakça / References

- Adak, N. (2010). Sosyal bir problem olarak işsizlik ve sonuçları, *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, 21(2), 105-116.
- Astar, M. ve Güriş, S. (2014). *Bilimsel araştırmalarda spss ile istatistik*. (1. Bsm) İstanbul: DER Yayınları.
- Bayrak, S. (2017). İşsizliğin intihar üzerindeki etkileri: Türkiye için bir nedensellik analizi, *Sosyal Siyaset Konferansları*, 73(2), 125-141.
- Bir uçak ilk defa otonom iniş gerçekleştirdi. (Temmuz 2019). *Airnewstimes*. 19.08.2020 tarihinde <http://www.airnewstimes.com/bir-ucak-ilk-defa-otonom-inis-gerceklestirdi-49071-haberi.html> adresinden erişilmiştir.
- Bloomfield A. N. (2006). Group size and the framing effect: Threats to human beings and animals, *Memory & Cognition*; 34(4), 929-937
- Çin'de bir robot yazılı tıp sınavını geçti. (Kasım 2011). *Basnews*. 19.08.2020 tarihinde <http://www.basnews.com/tr/babat/393905> adresinden erişilmiştir.
- Çizel, R. B., Güzeller, C. O. ve Mütevellioğlu, N. (2011). İşsizliğin psikolojik sonuçları: Antalya örneği, *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 2(1), 26-41.
- Duruel, M. ve Kara, M., (2009). Küresel işsizlik ve istihdamda yeni perspektifler, *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 57, 357-363.
- Eğilmez, M., (2017). *Endüstri 4.0*. 25.07.2020 tarihinde <http://www.mah-fiegilmez.com/2017/05/endustri-40.html> adresinden erişilmiştir.
- Erikson, E.H. (1956). The problem of ego identity. *Joloronul Of The American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121.
- Gattegno, C. (1984). *Homo economicus. Educational Solutions Worldwide Inc*: New York.
- Goldsmith, A., Jonathan, V. ve William D. (1997). Unemployment, joblessness, psychological well-being and self-esteem: Theory and evidence, *Journal of Socio-Economics*, 26(2), 133-158.
- Good, A. (2017). *Drone race: Human versus artificial intelligence*. 05.11.2020 tarihinde <https://www.nasa.gov/feature/jpl/drone-race-human-versus-artificial-intelligence> adresinden erişilmiştir.

- Gül, H. (2018). Dijitalleşmenin kamu yönetimi ve politikaları ile bu alanlardaki araştırmalara etkileri. *Yasama Dergisi*, 36, 5-26.
- Gümüş, U.T., Erhan, V. ve Kiliç, Ç. (2019). Davranışsal finasta çerçeveleme etkisi: Nazilli İİBF örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, 78, 567-585
- Han, D., Duhachek, A. ve Agrawal, N. (2015). Coping research in the broader perspective: Emotions, threats, mindsets, and more. M. I. Norton, D. D. Rucker, ve C. Lambertson (Ed.), *The Cambridge handbook of consumer psychology*, içinde (s.282–308).
- Harvey, D. (2010). *Postmodernliğin durumu*. (Haz. M. Gürsoy Sökmen), Metis Yayınları.
- Hobsbawm, E. J.(2018).*Sanayi ve imparatorluk*.(Çev. A. Ersoy),Ankara:Dost Kitabevi.
- Hobsbawm, E. J. (2005). *Sermaye çağı: 1848–1875*. (Çev. Şener), B. Ankara: Dost Kitabevi.
- Jahoda, M. (1982). Employment and unemployment. *Cambridge, Ma: Cambridge University Press*.
- Japonların yaptığı robot üniversite sınavında rekor kırdı. (Kasım 2015). *Haberler*. 19.08.2020 tarihinde <https://www.haberler.com/japonlarin-yaptigi-robot-universite-sinavinda-7891231-haberi/> adresinden erişilmiştir.
- Jessop, B., (1991). *The welfare state in the transition from fordism to post-fordism, the politics of flexibility: restructuring state and industry in Britain, Germany and Scandinavia*. Edward Elgar
- Jiang, F., Jiang, Y., Zhi, H., Dong, Y., Li, H., Ma, S., Wang, Y. vd. (2017). Artificial intelligence in healthcare: past, present and future, *Stroke and Vascular Neurology*, 2, doi: 10.1136/svn-2017-000101
- Kahneman D., Tversky A. (1984). Choices, values, and frames. *Am Psychol*. 39(4).
- Kamble, R. ve Shah, D. (2018), Applications of artificial intelligence in human life, *International Journal of Research – Granthaalayah* 6(6), 178-188, <https://doi.org/10.5281/zenodo.1302459>.
- Kaygın, E., Zengin, Y., ve Topçuoğlu, E. (2019). Endüstri 4.0'a akademik bakış. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 33(4), 1065-1081.
- Keynes, J. M. (1932). Economic possibilities for our grandchildren (1930). *Essays in Persuasion*. içinde (s.358-373). NewYork, Harcourt Brace. 07.08.2020 tarihinde https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/files/content/upload/Intro_and_Section_I.pdf adresinden erişilmiştir.
- Krishnamurthy, P., Carter, P. ve Blair, E. (2001). Attribute framing and goal framing effects in health decisions, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 85(2), 382–399.
- Kurt, Ş. (2006). İşsizliğin psiko-sosyal sonuçları ve türkiye üzerine muhtemel etkileri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 51, 357-379.

- Küçük, Ö. (2019). Endüstri sonrası çalışma ilişkilerinde yapay zekâ, acımasız rekabet ve suç önleme politikası, *Uluslararası Suçlar ve Tarih Dergisi*, 20, 121-161.
- Kühberger, A. (1998). The influence of framing on risky decisions: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 75(1),23–55
- Li, X. ve Ling, W. (2015). How framing effect impact on decision making on internet shopping, *Open Journal of Business and Management*, 3(1), 96-108
- Lu, Y. (2017). Industry 4.0: A survey on technologies, applications and open research issues. *Journal of Industrial Information Integration*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jii.2017.04.005>
- Maheswaran, D. ve Meyers-Levy, J. (1990). The influence of message framing and issue involvement, *Journal of Marketing Research* 27, 361- 367.
- Mcclure, J., White, J. ve Sibley, G. C. (2009). Framing effects on preparation intentions: distinguishing actions and outcomes, *Disaster Prevention and Management*, 187-199.
- Mosconi, F. (2015). *The new European industrial policy: Global competitiveness and the manufacturing renaissance*. London, England: Routledge.
- Murat, G. (2018). Dünya’da ve türkiye’de neoliberal ekonomi politikalarının işgücü piyasalarına yansımalarına bakış, *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi* 20(3).
- Murray, J.C.(2010), *Technologies of power in the victorian period*, New York:CambriaPress.
- Ning, H. ve Liu, H. (2015). Cyber physical social thinking space based science and technology framework for the Internet of things. *Science China Information Sciences* 58, 1-19. doi:10.1007/s11432-014-5209-2
- Nordt, C., W. Ingeborg, E. Seifritz ve W. Kawohl (2015). Modelling suicide and unemployment: A longitudinal analysis covering 63 countries, 2000–11. *The Lancet Psychiatry*, 2(3), 239-245.
- O'brien, G.E.. ve Feather, N.G. (1990). The relative effects of unemployment and quality of employment on the affect: Work values and personal control of adolescents, *Journal Oj Occupational Psychology*, 63(15), 1- 165.
- Peng, J., Li H., Miao, D., Feng, X., Xiao, W. (2013). Five different types of framing effects in medical situation: A preliminary exploration, *Iran Red Crescent Med.*15(2), 161-165.
- Rabin, M. (1998), Psychology and economics, *Journal of Economics Literature*, 36, 11- 46
- Rampersad, G. (2020). Robot will take your job: Innovation for an era of artificial intelligence, *Journal of Business Research*, 116, 68–74.

- Sermutlu, E. (2018). Derinliklerdeki zekâ ve etik. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik*. 19.08.2020 tarihinde <https://services.tubitak.gov.tr/edergi/user/yaziForm1.pdf?dergiKodu=4&cilt=53&sayi=630&sayfa=97&yaziid=44167> adresinden erişilmiştir.
- Sills, A. (2016). ROSS and Watson tackle the law. 05.11.2020 tarihinde <https://www.ibm.com/blogs/watson/2016/01/ross-and-watson-tackle-the-law/> adresinden erişilmiştir.
- Ślusarczyk B. (2018). Industry 4.0 – Are we ready?. *Polish Journal Of Management Studies*, 17(1), 232-248.
- Soni, N., Sharma, E. K., Singh, N. ve Kapoor, A. (2020), Impact of artificial intelligence on businesses: from research, innovation, market deployment to future shifts in business models, *Procedia Computer Science* 167, 2200–2210, <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.03.272>
- Şahin, G. (2018). Karar verme süreçlerinde çerçeveleme etkisi: Asya problemi örneğinde sunum sırasının önemi. *Social Sciences Studies Journal*, 4(26), 5828-5835
- Taş, H. Y. (2018). Dördüncü sanayi devrimi'nin (endüstri 4.0) çalışma hayatına ve istihdama muhtemel etkileri, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1817-1836.
- Tektaş, M., Akbaş, A. ve Topuz, V. (2002). Yapay zekâ tekniklerinin trafik kontrolünde kullanılması üzerinde bir inceleme. *Uluslararası Trafik ve Yol Güvenliği Kongresi ve Fuarı*.
- Tinar, M. Y. (1996), *Çalışma psikolojisi*. Cemal Kitapevi: İzmir.
- Tversky, A. ve Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice, *Science*, 211(4481), 453-458.
- Tversky, A. ve Kahneman, D. (1992). Advances in prospect theory: cumulative representation of uncertainty, *Journal of Risk and Uncertainty* 5, 298-312
- Tubitak. (2016). *Yeni sanayi devrimi akıllı üretim sistemleri teknoloji yol haritası*. Bilim, Teknoloji ve Yenilik Politikaları Daire Başkanlığı
- Uluslararası Çalışma Örgütü (2019). *Unemployment rate*. 16.08.2020 tarihinde https://www.ilo.org/ilostat-files/Documents/description_UR_EN.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ural, Ş. (1998). *Bilim tarihi*. İstanbul: Kirkambar Yay.
- Wang, A. (2007). Priming, Framing, and Position on Corporate Social Responsibility, *Journal of Public Reseach*. 19(2), 123-145.
- Westbrook, I. (2017). *Would you get on a pilotless plane?*. <https://www.bbc.com/news/business-40860911>.

- Wong, K. F. E. ve Kwong, J. Y. Y. (2005). Comparing two tiny giants or two huge dwarfs? Preference reversals owing to number size framing, *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 98, 54-65
- Yapay zeka üniversiteyi kazandı. (Kasım 19, 2015). *Haberturk*. 19.08.2020 tarihinde <https://www.haberturk.com/ekonomi/teknoloji/haber/1155306-yapay-zek-universite-sinavini-kazandi> adresinden erişilmiştir.
- Yiğit, A.G. (2020). Bilişsel önyargılar seçimlerimizi nasıl şekillendiriyor: Beş farklı çerçeveleme türünün tercihler üzerindeki etkisi, *Avrasya İlimler Akademisi İşletme ve İktisat Dergisi*, 21, 1-14
- Yüksel, İ. (2005). İşsizlik olgusunun psikolojik boyutu: Görgül bir araştırma, *Ankara Üniversitesi Sbf Dergisi*, 60(3), 255-274.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yiğit, A. G., Topçu, T. ve Bayar, H. T. (2020). Çerçeveleme etkisi'nin işsizlik bağlamında incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4376-4403. DOI: 10.26466/opus.788490

Temalı Park Şirketlerinin Web Sitelerinin İçerik Analizi ile Değerlendirilmesi: Dünyadaki ve Türkiye'deki Örneklerin Kıyaslanması

DOI: 10.26466/opus.735280

*

Muhammet Emin Soydaş* – Emrah Göz **

* Dr. Öğr. Üyesi, İskenderun Teknik Üyesi, Turizm Fakültesi, İskenderun/HATAY

E-Posta: mesoydas@gmail.com

ORCID: [0000-0002-3584-7303](https://orcid.org/0000-0002-3584-7303)

** İskenderun Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İskenderun/HATAY

E-Posta: emrahgoz@gmail.com

ORCID: [0000-0002-8912-4274](https://orcid.org/0000-0002-8912-4274)

Öz

Temalı parkların turizm talebi artışında önemli rol oynamaya başladığı görülmektedir. Son yıllarda temalı parkların sayılarında artış gözlenirken, bu pazardaki rekabetin de arttığı görülmektedir. Temalı parklar, insanların boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla yaşadığı ortamdaki uzaklaşarak farklı deneyimler kazanmak ve güzel vakit geçirmek için ziyaret ettikleri alanlar olarak ifade edilebilir. Temalı parklar aynı zamanda teknolojiyi de kullanan alanlar olarak görülmektedir. Bilgi teknolojilerindeki gelişme ile beraber işletme web sayfaları önem kazanmıştır. Satın alma karar sürecinde web sayfalarının sahip olduğu özellikler etkili olmaktadır. Yapılan bilimsel yayımlara bakıldığında turizm amaçlı satın almalarda çevrim içi satın almanın payının da gittikçe arttığı görülmektedir. Son yıllarda gittikçe artan bir ilgi ile karşı karşıya olan tematik parkların web sitelerinin durumunu ortaya koymaya çalışan bu çalışmada dünyada en çok ziyaretçi çeken ilk on temalı park web siteleri ile Türkiye'deki ilk on temalı parkların web siteleri içerik analizi ile ortaya konularak karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Türkiye'deki işletmelerin web sayfalarının dünyada en fazla ziyaretçi kabul eden işletmeler kadar başarılı olmadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Temalı park, web sitesi, ziyaretçi, turizm, içerik analizi

Evaluation of Themed Park Companies Web Sites Using Content Analysis: Comparison of the Samples in the World and in Turkey

*

Abstract

It is observed that the theme parks have started to play an important role in the increase in tourism demand. While there has been an increase in the number of themed parks in recent years, competition in this market has also increased. Themed parks can be expressed as areas that people visit to gain different experiences and have a good time by moving away from the environment in which they live. Theme parks also use technology. With the development of information technologies, business web pages have gained importance. The features of web pages are effective in the purchasing decision process. Considering the scientific publications, it is seen that the share of online purchases in tourism purchases is increasing. In this study, Web sites situation of themed parks, which has been increasingly attracted in recent years has been tried to reveal. Web sites of the top ten themed parks that most visited in the world and top ten themed parks in Turkey were evaluated by content analysis and compared. Results showed that web pages of companies in Turkey are not as successful as top ten themed parks that most visited in the world in terms of effective usage.

Keywords: *Themed park, web site, visitor, tourism, content analysis*

Giriş

Dünya turizm hareketlerine katılanların sayısı her yıl artmaya devam etmektedir. Dünya Turizm Örgütü (UNWTO) verilerine göre; Uluslararası seyahat 2019 yılında %4'lük artışla 1,5 milyar seviyesine ulaşmıştır. Bu oran 2017 (+%7) ve 2018 (+6) yıllarından sonra 2019'da özellikle Avrupa'daki ekonomik durgunluk dikkate alınırca yüksek bir ivme olduğu söylenebilir. Yine aynı rapora göre 2020 de ise %3-%4 arasında bir büyüme beklenmektedir (UNWTO, 2020). Ancak 2020 yılında Dünya genelinde görülen Covid-19'a bağlı olarak görülen salgın dolayısıyla bu öngörülen büyümenin gerçekleşmeyeceği söylenebilir. Bununla birlikte başlayan yeni normalleşme ile beraber tüm sektörlerde olduğu gibi turizm sektörü de bu duruma uyum sağlayarak devam edecektir.

Temalı parklar turizm talebinin üretilmesinde özel ve önemli bir rol oynamaktadır. Tema parkların sayıları son yıllarda gittikçe artarken, bu pazardaki rekabetin de büyüdüğü gözlemlenmektedir. Sadece park sayısının artmasıyla değil, aynı zamanda multimedya gibi diğer kullanım alanlarına göre de yeni teknolojilerin tanıtımıyla yaratılan eğlence merkezleri daha cazip hale getirilmiştir. Temalı parklar, insanların boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla yaşadığı ortamdaki uzaklaşarak farklı deneyimler kazanmak ve güzel vakit geçirmek için ziyaret ettikleri alanlar olmaktadır (Swarbrooke, 1995; Middleton, 1988; Kemperman, 2000). Ziyaretçilerin bu deneyimlerinde eğlencenin yanı sıra temalı parklar sayesinde kültürel anlamda zenginlikler de kazanırken, geçmiş ve gelecek zaman hakkında fikir edinebilecek, hayvanlarla da yaklaşma fırsatı bularak onları daha yakından tanıyabilme fırsatına sahip olabilecekleri ifade edilebilir.

Turizm endüstrisi genellikle yenilik ve üretim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Yıldız, 2011). Teknoloji, tüketicilerin seyahat edebilmesi için ekonomik yöntemler geliştirerek ekonomik büyümeyi gerçekleştirmede önemli bir rol oynamıştır. Bilgi teknolojisinin gelişimi ve ilerlemesi turizmde büyük bir etkiye sahiptir. İnternet teknolojileri sayesinde çevrim içi alışveriş oldukça yaygın hale gelmiştir (Aymankey, Soydaş ve Saçlı, 2013). ABD'deki dört internet kullanıcılarından üçü perakende ürün ve hizmetler için çevrimiçi satın alma gerçekleştirirken (Éthier, Hadaya, Talbot ve Cadieux 2006; Sun, Cardenas ve Harrill 2016), turizm amaçlı satın almada otel rezervasyonları, çevrim içi alışverişte hava yollarından sonra ikinci sırada gelmektedir (Conyette,

2012). Wearesocial (2019) global İnternet ve ticaret kullanım raporuna göre İnternet üzerinden yapılan çevrim içi seyahat ve konaklama rezervasyonları 2018'de tüketici e-ticaret harcamaları içerisinde en büyük payı oluşturmaktadır (750 milyar ABD Doları). Çevrim içi satın alma eylemlerindeki artış web sitelerinin kullanım kolaylığı, kalitesi, ödeme güvenliği gibi çeşitli kriterleri gündeme getirmiştir.

Çevrim içi alışverişte web sitesi oluşturmaktaki temel amaç tüketicilere bilgi sağlamak ve müşteri memnuniyetini oluşturmak için bilgi sistemi ve hizmet kalitesini üst düzeyde tutmaktır (Ziaullah, Feng ve Akhter, 2014). Çevrim içi müşteri memnuniyeti yaratmak ve geliştirmek için rekabetçi bir tasarım, kolay kullanım, fiyat ve farklı ürün bilgileri sahip olunması gereken bazı özelliklerdendir (Park ve Kim, 2003). Çevrim içi satın alma deneyiminden memnun kalan tüketicilerin tekrar satın alma davranışı gösterdikleri, başkalarına tavsiye ettikleri ve fiyata daha az duyarlı davrandıkları belirtilmektedir (Homburg, Koschate ve Hoyer, 2005).

Bu çalışmanın amacı son yıllarda gittikçe artan bir ilgiyle karşı karşıya olan tematik parkların çevrim içi pazardaki durumlarını belirleyen unsurlardan biri olan web sitelerinin durumlarının ortaya konulmasıdır. Zira alan yazın taraması yapıldığında tematik parkların web sitelerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu amaçla belirlenen kriterler doğrultusunda Dünya'da en çok ziyaretçi çeken ilk on tematik parkın ve Türkiye'deki en çok ziyaretçi çeken ilk on tematik parkın web sitelerinin içerikleri analiz edilerek karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma neticesinde Dünya'da en çok ziyaretçi alan ilk on temalı parka ait web sitelerinin sahip olduğu özellikler ile Türkiye'de yer alan temalı park web sitelerinin farklılık ya da benzerlikleri ortaya konulmuştur.

Temalı Park Kavramı

Tema parkları ile ilgili çalışmaların kısıtlı olduğu (Kemperman, 2000) dolayısıyla tanımlamalarında kısıtlı olduğu ifade edilebilir. Tema parkları ziyaretçi çekim merkezlerinin bir alt kümesi olarak tanımlanmıştır. Ziyaretçi çekim merkezleri ise ziyaretçilerin zevk, eğlence, eğitim, hoş vakit geçirme amacıyla kalıcı olarak tasarlanan küçük ölçekli coğrafi alanlar olarak tanımlanmaktadır (Swarbrooke, 1995; Middleton, 1988). Bu alanlar doğal çekiciliklere sahip

alanlar olabileceği gibi insan yapımı ziyaretçi çekim amacı güden ya da gütmeyen binalar, alanlar ya da özel etkinlikler olabilir. Tema parkı, ziyaretçi çekim merkezlerinin alt kümesi olmasına rağmen, özellikle eğlence çekiciliklerinde ziyaretçi yerlerini diğer türlerinden ayırt eden bazı özellikleri vardır. Bu özellikler (Kemperman, 2000):

- Bir defaya mahsus giriş ücreti veya birebir ücrete tabi cazibeler,
 - Cazibeler çoğunlukla insan yapımı olması,
 - Yüksek sermaye yatırımları gerektirmesi,
- olarak belirtilmektedir.

Tema parkları yüksek yatırım gerektiren insan yapımı, kullanıcı odaklı, oldukça gelişmiş eğlence alanlarıdır (Pearce, 1988). Forrec (2019) ise tema parklarını bir kaçış alanı olarak tanımlamaktadır. İnsanların sahip oldukları günlük sorumluluklarından biraz olsun kaçma şansı olarak ifade etmektedir. Eğlence, yiyecek içecek olanakları ve parka ilişkin yapılar belirli bir tema doğrultusunda tasarlanmaktadır. Uluslararası Eğlence Parkları ve Cazibe Merkezleri Birliği'ne (IAAPA) göre, "Bir tema parkı; yiyecek, kostüm, eğlence, perakende mağazaları ve gezilebilecek yerler gibi temalı cazibe merkezlerine sahip bir eğlence parkıdır." (IAAPA, 2019). Bu tanımlara göre tema park veya eğlence parkı belli bir temaya dayanan, birçok eğlence tesisinin bir araya gelmesiyle oluşan eğlence merkezi olmaktadır. Başka bir anlatımla tema parkları, açık ve kapalı alan seçenekleriyle genelde kalabalık insan gruplarına hitap eden farklı sayıda ve amaçta eğlence türlerine sahip olan (roller coaster, su parkları, hayvan krallığı vb.) ve belli bir temaya dayanan tesisleri şeklinde ifade edilebilmektedir.

Tema parkları genel olarak ziyaretçilere başka bir yer ve zamanın atmosferini yaratmaya çalışırlar (Kemperman, 2000). Tema parkları bir tek tema sunmak yerine çoklu temalar içeren alanlar yaratmaktadırlar. Tema parklar yedi ana tema grubuna göre sınıflandırılmıştır (Wong ve Cheung, 1999). Bu sınıflandırma tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Temalı Parkların Sınıflandırılması

Türler	Özellikler	Türler	Özellikler
Macera	Heyecanlı ve hareketli, Ürkütücü, Gizemli, Korku Trenleri.	Fantezi	Animasyon, Çizgi film karakterleri, Çocuksu çekicilik, Çocuk oyun parkları, Masallar, Büyü, İnanç yaratma, Mitoloji ve efsane.
Futurizm	Geleceğin toplumu ve teknoloji, Buluşlar, Bilimsel ve teknolojik keşifler, Lazer, Robot, Bilim kurgu.	Tarih	Yerliler, Otantik, Kültürel miras, Etnik farklılıklar, Altına hücum, Tarihi ambiyans.
Uluslararası	Dünyanın tatları, Uluslararası köy, Minyatür kopyalar, Manzara noktaları, Dünya sergileri.	Film	Amerikan Vahşi Batı gösterileri, Komedi, Sinema filmciliği, Gösteriler, Dublör gösterileri.
Doğal	Hayvanlar, Bitkisel sunum, Doğal bahçeler, Çevre düzenlemesi, Deniz ve denizcilik yaşamı, Doğal harikalar, Okyanus Vahşi yaşam.		

Kaynak: Wong, K. K. F. ve Cheung, P. W. Y. (1999). Strategic Theming In Theme Park Marketing. *Journal Of Vacation Marketing*, 5(4), 319-332.

Turizm Endüstrisinde Web Siteleri

1980'lerden itibaren teknolojinin gelişmesiyle birlikte meydana gelen değişim ve gelişmelerin sonucunda turizm endüstrisinin yapısı kadar işletmecilik uygulamaları ve stratejilerinde de çeşitli değişimler ortaya çıkmıştır (Buhalis ve Law, 2008; Ho ve Lee, 2007). İnternet üzerinden bilgiye erişimin daha kolay ve daha az maliyetli olması 90'ların başında dünya çapında %1 olan internet kullanıcısı oranını bir hayli arttırarak 2016 yılında 3 milyar, 2019 yılında ise 4 milyar kişinin üzerine çıkarmıştır (statista.com; wearesocial.com; Kim, Lehto ve Morrison, 2007). Ayrıca; tripadvisor.com'a göre; dünya çapında turistlerin %89'u konaklama seçimi yaparken çevrim içi seyahat yorumlarından etkilenmektedir. İnternet'in hızlı gelişimi sosyal medyanın da etkisini arttırmış ve tatil kararlarında etkin hale gelmiştir (Aymankuy, vd., 2013). Bu bağlamda turistlerin internet üzerinden edindikleri bilgiler, seyahat deneyimlerini geliştirirken aynı zamanda belirsizlikleri de ortadan kaldırmaktadır.

Bağlantı, iletişim ve ilgili faaliyetlere dayanan turizm endüstrisinde dijital pazarlama tüm bu nedenlerden dolayı oldukça önemlidir (Braun, 2002). Turizm endüstrisinde dijitalleşme ile birlikte Hojehgan ve Esfangareh (2011), rekabet çevresinin turizm endüstrisi için yeni ve büyük fırsatlar yarattığını ifade ederken aynı zamanda değişmeyenler ya da değişime uyum sağlama için de büyük risk olduğunu dile getirmiştir.

Bilgi teknolojileri ve İnternet'in gelişimi, elektronik dağıtım araçları kullanımı turizm işletmelerini pazarda var olmasını sağlamakla beraber etkin kullanımı rakiplere göre üstünlük kurmalarını sağlamaktadır. Bilgi iletişim teknolojilerinin evriminin sonucu olarak tüketiciler için dünya çapında destinasyonları araştırmak daha kolay hale gelmiştir. Bohur ve Kirali (2015) teknolojik değişimlerin çok hızlı olmasından kaynaklı olarak seyahat acenteleri ve tur operatörlerinin gücünün sarsılmakta olduğunu, gelişen dijital ekonomiye uyum sağlamaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Dijital ekonominin en önemli araçlarından bir tanesi de web siteleridir. Web siteleri işletmelerin sanal ortamda var olmalarının bir aracıdır. Dolayısıyla tasarımı, kullanılabilirliği, güvenilirliği, erişilebilirliği vb. önem arz etmektedir. Web sitesi tasarımında işletmelerin istek, beklenti ve stratejilerinin yanında tüketici istek ve beklentileri de dikkate alınmalıdır. Alan yazın taraması yapıldığında tematik parkların web sitelerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bunun yanında konaklama (Karamustafa vd., 2002; Ranganathan ve Ganapathy, 2002; Jeong ve Oh, 2005; Law ve Cheung, 2005; Law ve Hsu, 2006; Kim, Ma ve Kim, 2006; Purnawan, 2011; Salem ve Cavlek, 2016; Ateş ve Boz, 2015; İslam ve Nevenka, 2016; Asmadili ve Yüksek, 2018), yiyecek içecek (Moreo, Çobanoğlu ve DeMicco, 2007; Dalgın ve Karadağ, 2013; Özdiçiner ve Ceylan, 2017; Güdük ve Uca, 2017) ve seyahat işletmeleri (Park, 2002; Hançer ve Ataman, 2006) web sayfalarına yönelik çalışmalar mevcuttur.

Konaklama işletmelerine yönelik Law ve Hsu (2006) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar tarafından önemli olarak algılanan 5 boyut ortaya konmuştur. Bu boyutlar: 1) Rezervasyon bilgileri, 2) tesis bilgileri, 3) iletişim bilgileri, 4) çevre bilgileri, 5) web sitesi yönetimi. Boyutlara genel olarak bakıldığında; rezervasyon bilgilerinde, oda fiyatları, gerçek zamanlı rezervasyonlar ve güvenli ödeme sistemleri ön plana çıkarken; Tesis bilgilerinde otelin konumu belirginleşmiştir. İletişim bilgilerinde, telefon, adres ve e-posta adresi önemli bulunurken; çevreleyen alan bilgisinde ulaşım; web sitesi yönetiminde de sitenin güncellenmesi ön plana çıkmıştır. Bu boyutlar içerisinde rezervasyon bilgileri katılımcılar tarafından en önemli unsur olarak ortaya konmuştur. Shoemaker, Lewis ve Yesawich (2007) de rezervasyon bilgilerinin yanında web sayfası üzerinden rezervasyon yapabilmeyenin önemini vurgulamıştır. Bu durum potansiyel tüketicileri aktif tüketiciye dönüştürme imkanı

yaratmaktadır. Rezervasyon uygulaması olmayan bir web sayfası bir bilgi broşüründen başka bir şey olamayacaktır (Hsu, Zhu ve Agrusa, 2004).

Jeong ve Oh (2005) konaklama işletmeleri web sitesi kalitesi ve satın alma davranışı ile ilgili yaptıkları çalışmada web sitesi bilgi memnuniyetine tüketiciler tarafından önem verildiği ve satın alma davranışını etkilediğini belirtmişlerdir.

Islam ve Nevenka (2016) çalışmalarında otel web sitelerinin içeriğinin önemini müşteri bakış açısıyla değerlendirmişlerdir. Bu amaçla öncelikle beş yıldızlı otel işletmelerinin web sayfalarının mevcut durumlarını ortaya koymuş ve otel müşterilerine anket uygulayarak ta web siteleri ile ilgili müşteri görüşlerini belirlemişlerdir.

Purnawan (2011) Singapur'daki otel işletmeleri web siteleri üzerine müşteri odaklı, teknik yeterliliğe sahip, güncel bilgi içeren ve pazarlama açısından etkin, çevrim içi satış özelliklerini dikkate alan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda örneklem içerisinde yer alan her dört otelden üçünün web sitesini etkin kullandığı ve dinamik bir yapıya sahip olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanında bazı web sitelerinin ise etkileşimli olmadığı, çevrim içi satışa olanak vermediği dolayısıyla sadece bir bilgi broşürü gibi hizmet verdiklerini ifade etmiştir.

Law ve Cheung (2005) Hong Kong otelleri web sitelerini kapsayan çalışmasında tüketici bazlı değerlendirme sonucunda rezervasyon bilgileri, web sitesi yönetimi boyutlarının en önemli unsurlar olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ateş ve Boz (2015) Çanakkale'de 3, 4 ve 5 yıldızlı otellerin web sitelerini içerik analizi yöntemiyle değerlendirmiş ve sonuç olarak web sitelerinin etkin kullanılmadığı, durağan bir yapıya sahip oldukları ve güncelleme yapmadıkları belirlenmiştir.

Asmadili ve Yüksek (2018) Eskişehir'deki turizm işletme belgeli otellerin web sitelerini içerik analizi yöntemiyle incelemiştir. Analiz sonucunda web sayfalarının önemli bir kısmında çevrim içi yardım formu, döviz kuru bilgisi, çevrim içi anket, öneri formu ve ziyaretçi defteri gibi özelliklerin bulunmadığı belirlenmiştir. Web sitelerinin durağan olmaması, etkileşimli olması ve pazarlama açısından daha etkin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Ranganathan ve Ganapathy (2002), çevrimiçi tüketiciler tarafından algılanan işletmeler arası web sitelerinin temel boyutlarını türetmek için bir çalışma yapmıştır. Tüketicilerin web sitesinin etkinliği konusundaki görüşleri,

içerik ve tasarım altında sınıflandırılabilir temel özelliklerden etkilenmektedir. Çalışma sonucunda bilgi içeriği, tasarım, güvenlik ve mahremiyet olmak üzere dört boyut ortaya koyarken, bunlardan güvenlik boyutunun çevrimiçi satın alma niyeti açısından en önemli unsur olarak ortaya çıktığını vurgulamışlardır.

Moreo, Cobanoğlu ve de Micco (2007), ticari restoran web siteleri ile üniversitelerin turizm ve otelcilik programı restoranlarının web sitelerini karşılaştırmış ve sitenin çekiciliği, kullanım kolaylığı, iletişim kolaylığı, pazarlama etkinliği ve yasal uygunluk kriterleri doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak üniversite restoranlarının web sayfalarının ticari restoran web sayfalarından geri kaldığı ve kendilerini geliştirmeleri gerektiği ortaya konmuştur.

Dalgın ve Karadağ (2013), Bodrum ve Marmaris restoranları web sitelerini analiz etmişler ve internet teknolojilerini etkin olarak kullanan restoran sayısının kısıtlı olduğu ancak sosyal medyayı önemli bir kısmının kullandığını belirtmişlerdir. Web sayfalarının görsel öge ve iletişim bilgileri açısından yeterli olduğu fakat kullanım kolaylığı ve içerik bakımından yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.

Güdük ve Uca (2017), Birinci sınıf restoran web sitelerini içerik analizi yöntemiyle incelemiş ve bazı temel özelliklerin web sitelerinde bulunmasına rağmen, müşteri deneyimlerini ve tercihlerini olumlu yönde etkileyebilecek tasarım ve pazarlama özellikleri açısından yetersiz kaldığını tespit etmişlerdir.

Konu ile ilgili çalışmalara bakıldığında web sitelerinin günümüzde pazarlama açısından zorunlu araçlardan bir tanesi haline geldiği ve işletmeler açısından etkin kullanımının kaçınılmaz olduğu ortaya çıkmaktadır. Çevrim içi satın alma işlemleri değişen tüketici davranışları ile beraber hızla artmaktadır. Bununla beraber tüketicilerin çevrim içi satın alma işlemi web sitesinden farklı beklentileri olduğu ve önem düzeylerinin de değiştiği görülmektedir. Web siteleri herhangi bir mal ya da hizmeti satın alma niyetinde olan tüketicilerin başvurduğu birincil kaynaklar haline geldiği dolayısıyla çevrim içi pazarda yer almak isteyen işletmelerin bu faktörler ve önem düzeylerini dikkate almaları gerektiği söylenebilir.

Metodoloji

Bu çalışmanın ilgi alanı temalı parkların web siteleridir. Son yıllarda gittikçe artan bir ilgiyle karşı karşıya olan tematik parkların çevrim içi pazardaki durumlarını belirleyen unsurlardan biri olan web sitelerinin durumlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Zira alan yazın taraması yapıldığında tematik parkların web sitelerine ilişkin çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu amaçla Dünya'nın ve Türkiye'nin en çok ziyaretçi çeken ilk on tematik parkının web siteleri içerik analizi yapılarak değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır.

Dünya'da en çok ziyaretçi alan temalı park grupları Themed Entertainment Association tarafından hazırlanan "Global Attractions Attendance Report 2018" (TEA, aecom.com) raporundan elde edilmiş ve aşağıda sunulmuştur:

- 1.Walt Disney
- 2.Merlin Entertainment
- 3.Universal
- 4.Oct Parks China
- 5.Fantawild
- 6.Chimelong Group
- 7.Six Flags Inc.
- 8.Cedar Fair Entertainment
- 9.Seaworld Parks & Entertainments
- 10.Paraques Reunidos

Türkiye'deki tematik parkların ziyaretçi sayıları ile ilgili bir veriye ulaşılmadığından, Tripadvisor üzerinde en çok yorum alan ilk 10 temalı park dikkate alınmış ve aşağıda sunulmuştur:

- 1.Antalya Akvaryum
- 2.The Land of Legends Theme Park
- 3.Aqua Dream Su Parkı
- 4.İstanbul Akvaryum
- 5.Izmir Dogal Yasam Parkı
- 6.Aqualand & Dolphinland
- 7.Isfanbul
- 8.Water Planet Aqua Park
- 9.Dolphin Park Marmaris
- 10.Legoland Discovrey Centre

Elde edilen liste doğrultusunda tematik park web sayfaları içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Kerlinger (1986), içerik analizini, değişkenleri ölçmek amacıyla iletişimi sistematik ve objektif bir şekilde incelemek ve analiz etmek için bir yöntem olarak tanımlamıştır. Bu analiz sürecinde amaç, mevcut durumu değiştirmeden, var olanı ortaya koymaktır. Bu amaçla, Islam ve Nevenka'nın (2016) otel web siteleri içeriklerini değerlendirdikleri çalışmada kullanılan kriterlerden yararlanılarak temalı parkların web siteleri için uyarlanmıştır. İçerik analizi yapmak için oluşturulan boyut ve kriterler tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Web sitesinin boyutları ve içerikleri

İşletme Bilgileri	1-Site için genel açıklama 2-İşletmenin tanımı 3-Temalı park özelliklerinin tanımı 4-Farklı aktiviteler / eğlence tanımları 5-Restoran için açıklama 6-Barlar için açıklama 7-Yardım merkezi için açıklama 8-Mağazalar / hediye mağazaları için açıklama 9-Mobil uygulamalar
Çevreleyen Alan Bilgisi:	1-Alanın kısa tanımı 2-Haritanın kullanılabilirliği 3-Mesafeler için tanım 4-İlgi alanları için açıklama 5-Ulaşım yolları için açıklama 6-Hava durumu bilgilerinin kullanılabilirliği
Müşteri iletişim Bilgileri:	1-Adres 2-Telefon bilgilerinin kullanılabilirliği 3-E-posta adresinin kullanılabilirliği 4-Şikayet formu 5-Sık sorulan sorular 6-Bülten 7-Duyurular 8-Oneriler 9-24 saat çevrim içi yardım odası 10-Sosyal medya
Rezervasyon-Fiyat Bilgisi:	1-Ortalama fiyatlar 2-Çevrimiçi kullanılabilirlik 3-İnternet üzerinden rezervasyon imkanı 4-Paketlerin / promosyonların kullanılabilirliği 5-Özel tekliflerin uygunluğu 6-Kabul edilen kart türleri hakkında bilgi 7-Grup promosyonları / üyeleri
Web Sitesinin Yönetimi:	1-Fotoğraf Albümü / Fotoğraflar 2-Çoklu dil 3-Fotoğraf videosu / sanal tur 4-Oturm açılabilirliği 5-Arama motorları / linkleri

Her boyut altında yer alan kriter sayısı o boyutun toplam puanını vermektedir: İşletme Bilgileri (9), Çevreleyen alan bilgisi (6), Müşteri iletişim bilgileri (10), Rezervasyon ve fiyat bilgisi (7), Web sitesinin yönetimi (5). Web sayfaları analizi yapılırken işletmelerin isimlerini kullanmak yerine kodlama yapmak ve sonuçları bu kodlamalar ile vermek tercih edilmiştir. Bu nedenle Dünyanın en fazla ziyaretçi alan temalı parklarını A1'den A10'a kadar, Türkiye'deki temalı parkları ise B1'den B10'a kadar kodlanmıştır. Web sayfaları incelenirken boyutlarda belirlenen kriterlerden eğer web sayfasında var ise 1, yok ise 0 vermek suretiyle web sayfalarının belirlenen kriterlere sahip olup olmama durumları ortaya konmuştur.

Karşılaştırma neticesinde Dünya'da en çok ziyaretçi alan ilk on temalı parka ait web sitelerinin sahip olduğu özellikler ile Türkiye'de yer alan temalı park web sitelerinin farklılık ya da benzerlikleri ortaya konulmuştur. Web sitelerinin değerlendirilmesi çalışması 06.06.2019 ile 20.06.2019 tarihleri arasında iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapıp daha sonra karşılaştırılarak hata payı minimuma indirilmeye çalışılmıştır.

Bulgular ve Değerlendirme

Bu çalışmada Dünya'da en çok ziyaretçi kabul eden (aecom.com) ve Türkiye'de en fazla yorum alan ilk on temalı park (tripadvisor.com) web sitelerinin içerik analizi ile değerlendirilmesi ve karşılaştırmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, öncelikle Dünya'da en çok ziyaretçi kabul eden işletme web sayfalarına ilişkin bulgulara yer verilecek, daha sonra ise Türkiye'deki işletmelerin web sayfalarının durumları ortaya konacaktır.

Dünya'nın en fazla ziyaretçi alan ilk on temalı park şirketlerinin web sayfalarının içerik analizi ile değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeye ilişkin sonuçlar tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Dünya'nın En Fazla Ziyaretçi Alan 10 Temalı Park İşletmeleri ile ilgili Web Sitelerinin İncelenmesi.

	İşletme Bilgileri (9)		Çevreleyen alan bilgisi (6)		Müşteri iletişim bilgileri (10)		Rezervasyon ve fiyat bilgisi (7)		Web sitesinin Yönetimi (5)		Toplam (37)	
	P	%	P	%	P	%	P	%	P	%	P	%
A1	9	100	5	83.3	9	90	7	100	4	80	34	91.8
A2	9	100	5	83.3	8	80	7	100	3	60	32	86.4
A3	9	100	6	100	9	90	7	100	4	80	35	94.5
A4	6	66.6	2	33.3	1	10	0	0	2	40	11	29.7

A5	8	88.8	5	83.3	8	80	7	100	3	60	31	83.7
A6	8	88.8	5	83.3	8	80	7	100	4	80	32	86.4
A7	7	77.7	5	83.3	8	80	7	100	4	80	31	83.7
A8	9	100	5	83.3	8	80	7	100	3	60	32	86.4
A9	9	100	5	83.3	8	80	7	100	4	80	33	89.1
A10	8	88.8	5	83.3	8	80	7	100	3	60	31	83.7

Tablo 3 incelendiğinde A1, A2, A3, A8 ve A9 kodlu işletmelerin işletme bilgileri boyutundaki tüm bilgilere sahip oldukları görülmektedir. A5, A6 ve A10 kodlu işletmelerin ise toplam 9 özellikten 8'ine sahip olduğu, A4 kodlu işletmenin ise yardım merkezi ve mağazalarla ilgili açıklama ve mobil uygulama içeriklerine sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Bu boyuta A4 kodlu işletmenin diğer işletmelere göre daha az önem verdiği görülmektedir. Genel olarak işletme bilgileri boyutuna önem verildiği ve web sayfalarında yer verildiği söylenebilir.

Çevreleyen alan bilgileri alanın kısa tanımı, haritanın kullanılabilirliği, mesafeler için tanım, ilgi alanları için açıklama, hava durumu bilgileri özelliklerini içermektedir. Bu boyuttaki özelliklerin tamamına sadece A3 kodlu işletmenin web sayfasının sahip olduğu görülmektedir. Diğer işletme web sayfaları ile kıyaslandığında hava durumu özelliğinin fark yarattığı görülmektedir. Diğer işletme web sayfalarının ise bu boyutun hava durumu dışındaki diğer tüm özelliklere sahip olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Müşteri iletişim bilgileri boyutu, adres, telefon bilgileri, e-posta, şikayet formu, sık sorulan sorular, bülten, duyurular, öneriler, 24 saat çevrim içi yardım ve sosyal medya bağlantılarını içermektedir. Tablo incelendiğinde bu boyutta yer alan 10 özelliğe sahip olan bir web sayfası görülmemektedir. Bunun yanında A1 ve A3 kodlu işletme web sayfaları mevcut özelliklerin %90'ına sahip iken A4 kodlu işletmenin web sayfasının ise sadece 1 özelliğe sahip olduğu görülmektedir.

Rezervasyon ve fiyat bilgileri boyutu, fiyat, çevrim içi kullanılabilirlik, çevrim içi rezervasyon imkanı, paket-promosyon ürün kullanımı, özel teklifler, kabul edilen kredi kartları bilgisi, grup promosyonları özelliklerini içermektedir. Tablo incelendiğinde bu boyutta A4 kodlu işletmenin web sayfasında bu 7 özellikten hiçbirinin kullanılabilir olmadığı anlaşılırken, diğer 9 işletme web sayfasının tüm özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Law ve Hsu (2006), Law ve Cheung (2005), çalışmalarında en önemli boyut olarak ortaya koydukları rezervasyon ve fiyat bilgilerine çoğunlukla önem verildiği görülmektedir.

Son boyut olan web sitesi yönetimi ise fotoğraf albümü-galerisi, çoklu dil seçeneği, sanal tur, oturma açılabilirliği ve arama motoru linklerinden oluşmaktadır. Tablo incelendiğinde A1, A3, A6, A7 ve A9 kodlu işletmelerin bu özelliklerin %80'ine sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutta da A4 kodlu işletme web sayfasının %40 ile en az özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

Tüm işletme web sayfaları genel olarak değerlendirildiğine A3 kodlu işletmenin 35 puan ve %94.5 ile en fazla özelliğe sahip web sayfası olduğu bunu %91.8 ile A1 ve 89.1 ile A9 kodlu işletme web sayfaları takip etmektedir. A4 kodlu işletme ise %29,7 ile ilk 10 içerisinde yer alan web siteleri içerisinde en az özelliğe sahip olan olarak görülmektedir. A4 kodlu işletme dışında ilk 10'da yer alan işletmelerin web sitelerine önem verdikleri söylenebilir. Web sayfalarını aktif olarak kullandıkları, web sayfalarını pazarlama iletişiminin önemi doğrultusunda kullandıkları ifade edilebilir.

Tablo 4, Türkiye'deki temalı parklardan Tripadvisor sitesinde en fazla yorum alan ilk 10 tema park işletmesinin web sayfaları analizini göstermektedir.

Tablo 4. Türkiye'deki ilk 10 temalı park web sitesi analizi

	İşletme bilgileri (9)		Çevreleyen alan bilgisi (6)		Müşteri iletişim bilgileri (10)		Rezervasyon ve fiyat bilgisi (7)		Web sitesinin Yönetimi (5)		Toplam (37)	
	P	%	P	%	P	%	P	%	P	%	P	%
B1	6	66.6	5	83.3	10	100	6	85.7	3	60	30	81
B2	6	66.6	5	83.3	7	70	6	85.7	3	60	27	72.9
B3	7	77.7	5	83.3	7	70	6	85.7	3	60	28	75.6
B4	7	77.7	5	83.3	10	100	6	85.7	4	80	32	86.4
B5	5	55.5	5	83.3	10	100	0	0	3	60	23	62.1
B6	7	77.7	6	100	6	60	7	100	3	60	29	78.3
B7	7	77.7	5	83.3	10	100	6	85.7	3	60	31	83.7
B8	7	77.7	5	83.3	7	70	0	0	3	60	22	59.4
B9	7	77.7	5	83.3	6	60	7	100	3	60	28	75.6
B10	9	100	5	83.3	10	100	7	100	3	60	34	91.8

Tablo 4 incelendiğinde işletme bilgileri boyutundaki tüm özelliklere sahip tek bir işletme olduğu görülmektedir. B10 kodlu işletmenin web sayfası işletme bilgileri boyutunda %100 ile tüm özelliklerin yer aldığı bir web sayfasına sahip olduğu görülmektedir. B3, B4, B6, B7, B8 ve B9 işletmeleri ise %77.7 sahip olma oranına sahiptir. B1 kodlu işletme 6 puana sahip iken B5 kodlu

işletme web sayfası 5 puan ile son sırada gelmektedir. Bu boyutta mobil uygulamaya ilişkin bilgiler sadece 1 işletme web sayfasında yer alırken diğer bir eksiklik ise barlara ilişkin bilgilerin olmayışı olarak ortaya çıkmaktadır.

Çevreleyen alan bilgisi boyutunda da sadece 1 işletme web sayfası tüm özelliklere sahip iken diğer işletme web sitelerinin de 6 özellikten 5'ine sahip olduğu görülmektedir. Bu boyuttaki bilgilerin web sayfasında yer alma oranının diğer boyutlara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Müşteri iletişim bilgileri boyutuna bakıldığında B1, B4, B5, B7, B10 kodlu işletmelerin web sayfalarının %100 ile tüm özelliklere sahip olduğu, B2, B3 ve B8 kodlu işletmelerin web sayfalarının %70 ve B6 ve B9 kodlu işletmelerin web sayfalarının ise %60 oranında özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Bu boyut genel olarak değerlendirildiğinde sadece B2 kodlu işletmenin telefon bilgileri ve e-posta bilgisinin olmadığı, B1, B2, B7 ve B10 kodlu işletmelerin web sayfalarında 24 saat çevrim içi yardım özelliğinin bulunduğu görülmektedir.

Rezervasyon ve fiyat bilgileri boyutuna bakıldığında B5 ve B8 kodlu işletme web sitelerinin 0 puan aldığı ve rezervasyon ve fiyata ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı görülmektedir. Bunun yanında B6, B9 ve B10 kodlu işletme web sayfalarının ise bu boyutta yer alan tüm özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

Web sitesi yönetimi boyutunda ise sadece B4 kodlu işletmenin 5 özellikten 4'üne sahip olduğu, diğer işletmelerin ise %60 oranında bu boyut özelliklerine sahip olduğu görülmektedir.

Tüm işletme web sayfaları genel olarak değerlendirildiğinde B10 kodlu işletmenin 37 özellikten 35'ine sahip olarak en fazla özelliğe sahip web sayfası olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunu 32 puan ile B4, 31 puan ile B7, 30 puan ile B1 kodlu işletme takip etmektedir. B8 kodlu işletme web sayfası ise 22 puan ile son sırada gelmektedir. Çevreleyen alan bilgisi ile rezervasyon ve fiyat boyutunun en fazla önem verilen boyutlar olduğu da ifade edilebilir.

Sonuç

Bu çalışmada son yıllarda gittikçe artan bir ilgiyle karşı karşıya olan tematik parkların çevrim içi pazardaki durumlarını belirleyen unsurlardan biri olan web sitelerinin durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Dünyada en çok ziyaretçi çeken ilk on tematik park ve Türkiye'de ilk on tematik

park web siteleri içerik analizi yapılarak değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır.

Tablo 5 dünyada en fazla ziyaretçi alan tematik parkların web siteleri ile Türkiye'deki tematik parkların web sitelerinin analiz sonuçlarını işletme bazında göstermektedir.

Tablo 5. Dünyada en fazla ziyaretçi alan tematik park işletmeleri ve Türkiye'de en fazla yorum alan tematik parkların web site analiz sonuçları

Dünyada en fazla ziyaretçi alan tematik park işletmeleri			Türkiye'deki tematik park işletmeleri		
	Puan	%		Puan	%
A1	34	91.8	B1	30	81
A2	32	86.4	B2	27	72.9
A3	35	94.5	B3	28	75.6
A4	11	29.7	B4	32	86.4
A5	31	83.7	B5	23	62.1
A6	32	86.4	B6	29	78.3
A7	31	83.7	B7	31	83.7
A8	32	86.4	B8	22	59.4
A9	33	89.1	B9	28	75.6
A10	31	83.7	B10	35	94.5

Bu tabloya göre tematik park web sitelerinin sahip olması gereken 5 boyut ve 37 özellik dikkate alındığında, %94.5 ile A3 ve B10 kodlu işletmeler ilk sırayı almaktadır. Dolayısıyla Türkiye'de yer alan bir tematik park işletme web sayfası Dünya'da en çok ziyaretçi alan bir tematik park işletmesi web sayfası ile aynı özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Web sayfalarının pazarlama iletişimi açısından önemine binaen Dünya genelindeki rakipleri kadar önem verdikleri söylenebilir. Ancak bu durum Türkiye'deki diğer tematik park işletmesi web siteleri için söylenemeyebilir. Zira A3 kodlu işletmenin ardından %91.8 ile A1, %89.1 ile A9, %86.4 ile A2, A6 ve A8 işletmeleri gelmektedir. Türkiye'deki işletme web sayfalarına baktığımızda B10 işletmesinin ardından %86.4 ile B4, %83.7 ile B7, %81 ile B1 %78.3 ile B6 işletmesi gelmektedir. Genel olarak bakıldığında Türkiye'deki işletmelerin web sayfalarının Dünya'da en çok ziyaretçi kabul eden işletme web sayfaları kadar başarılı oldukları söylenemeyebilir.

Tablo 6 dünyada en fazla ziyaretçi alan tematik parklar ile Türkiye'deki tematik park işletme web sitelerinin durumlarının boyutlar düzeyinde karşılaştırmasını göstermektedir.

Tablo 6. Boyutlar düzeyinde tematik park işletme web sayfalarının durumları

	Dünya'da		Türkiye'de	
	Puan	%	Puan	%
İşletme bilgileri (90)	82	91.1	68	75.5
Çevreleyen alan bilgisi (54)	48	88.8	51	94.4
Müşteri iletişim bilgileri (100)	75	75	83	83
Rezervasyon ve fiyat bilgisi (70)	63	90	51	72.8
Web sitesinin yönetimi (50)	34	68	31	62
Toplam (364)	302	82.9	284	78.1

Bu tablo incelendiğinde işletme bilgileri boyutunda dünyada en çok ziyaret edilen işletmelerin web sitelerinin Türkiye'de en çok yorum alan işletmelerin web sitelerinden toplamda daha fazla puan aldıkları ve bu konuda daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu boyuttaki mobil uygulama ve mağazalar için açıklama içeriklerine dikkat edildiğinde, Dünya'daki en çok ziyaretçi alan işletmelerin bu konuya gereken önemi verdikleri bulgular sonucunda söylenebilir. İşletme bilgileri boyutunda yer alan mobil uygulaması dikkat edilmesi gereken bir içeriktir. Dünya'da en çok ziyaret edilen işletmelerin bu mobil uygulamaları Türkiye'dekilere göre daha etkin bir şekilde ve daha fazla kullandığı fark edilmiştir. Cep telefonlarının günlük hayatta etkin bir şekilde kullanıldığı düşünüldüğünde tematik park işletmelerinin mobil uygulamaları kullanılabilir hale getirmelerinin yararlarına olacağı düşünülmektedir.

Çevreleyen alan bilgisi boyutu incelendiğinde, Dünya'da en çok ziyaret edilen işletmelerin web sitelerinin Türkiye'deki işletmelerin web sitelerinden toplamda daha az puan aldıkları ve bu konuda Türkiye'deki işletmelerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu boyutta yer alan A4 kodlu işletme web sitesinin kullanılabilirlik açısından yeterli olmadığı bulgularda rastlanmıştır. Bu durum Dünya'daki en çok ziyaret edilen işletmelerin web sitelerinin toplamda daha az puan almasına neden olmuştur.

Müşteri iletişim bilgileri boyutu incelendiğinde, Dünya'da en çok ziyaret edilen işletmelerin web sitelerinin Türkiye'deki işletmelerin web sitelerinden toplamda daha az puan aldıkları ve bu konuda Türkiye'deki işletmelerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu boyutta yer alan A4 işletmesi ile

ilgili web sitenin kullanılabilirlik açısından yeterli olmadığı bulgularda rastlanmıştır. Bu durum Dünya'daki en çok ziyaret edilen işletmelerin web sitelerinin toplamda daha az puan almasına neden olmuştur.

Rezervasyon ve fiyat bilgileri boyutu incelendiğinde, Dünya'da en çok ziyaret edilen işletmelerin web sitelerinin Türkiye'deki işletmelerin web sitelerinden toplamda daha fazla puan aldıkları ve bu konuda daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. B5 ve B8 işletmelerinin web sitelerinde rezervasyon ve fiyat bilgileri ile ilgili boyuttaki içeriklere yer vermediği bulgularda rastlanmıştır. Bu durum Türkiye'deki işletmelerin bu boyutta daha az puan almasına neden olmuştur. Günümüz tüketicilerinin teknolojiyi kullanım alışkanlıklarına bakıldığında rezervasyon ve fiyat bilgilerinin web sayfasında yer alması hatta çevrim içi alışveriş imkanlarının da sağlanması işletmelerin yararına olacağı düşünülmektedir.

Web sitesinin yönetimi boyutu incelendiğinde, Dünya'da en çok ziyaret edilen işletmelerin web sitelerinin Türkiye'deki işletmelerin web sitelerinden toplamda daha fazla puan aldıkları ve bu konuda daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu boyutta yer alan oturma açılabilirliği içeriğine bir işletme haricinde Türkiye'deki işletmelerin web sitelerinde yer vermedikleri bulgularda rastlanmıştır. Bu durum ise Dünya'da en çok ziyaret edilen işletmelerin daha fazla puan almasını sağlamıştır. Oturma açılma seçeneği müşteri sadakatini de getirebilmesi dolayısıyla faydalı olacağı düşünülmektedir. Web sitesinin yönetimi boyutunda yer alan sanal tur içeriğine Türkiye'deki ve Dünya'daki işletmelerin gereken önemi göstermediği anlaşılmaktadır. Web site kullanıcıları için bu içeriğin kullanımı, önceden bilgi sahibi olmak ve ziyaret edecekleri alanı daha yakından tanımaları açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Son yıllarda dünyada olduğu gibi Türkiye'de de tematik parkların sayıları artmaktadır. Ancak bu parklarla ilgili çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın tematik park web sitelerinin durumunu ortaya koyması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Gelecek çalışmalarda daha fazla sayıda tematik park web sitesini içeren çalışmalar yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Evaluation of Themed Park Companies Web Sites
Using Content Analysis: Comparison of the Samples
in the World and in Turkey**

*

Muhammet Emin Soydaş - Emrah Göz
Iskenderun Technical University

It is observed that the theme parks have started to play an important role in the increase in tourism demand. Themed parks can be expressed as areas that people visit to gain different experiences and have a good time by moving away from the environment in which they live. Theme parks have been defined as a unit of visitor attraction centers (Swarbrooke, 1995; Middleton, 1988). These areas may be areas with natural attractions, as well as buildings, areas or special events with or without man-made visitor attraction. Theme parks have some features that differentiate it from visitor attraction centres (Kemperman, 2000) such as;

- One-time entrance fee or one-to-one fee attractions
- Mostly man-made charms
- Requires high capital investments.

Theme parks are man-made, user-oriented, highly developed entertainment areas that require high investment (Pearce, 1988) and an escape area (Forrec, 2019). Theme parks create spaces with multiple themes, rather than offering a single theme (Adventure, Futuorism, International, Natural, Fantasy, History and Movie) (Wong ve Cheung, 1999).

With the development of technology since 1980's tourism industry also changes (Ho and Lee, 2007; Buhalis and Law, 2008). It is observed that the number of internet users in the world is increasing rapidly. The rapid development of the Internet has also increased the influence of social media and has become active in holiday decisions (Aymankuy et all. 2013). The development of information technologies and the Internet, the use of electronic distribution tools enable tourism businesses to exist in the market, and their effective use enables them to gain an advantage over competitors. One of the most important tools of the digital economy is websites. Web sites are a tool

for businesses to exist in a virtual environment. Hence its design, usefulness, reliability, accessibility, etc. is important.

When the literature was searched, no study was found on the websites of the theme parks. Besides, there are a lot of studies on web pages of hotels (Karamustafa vd., 2002; Ranganathan ve Ganapathy, 2002; Jeong ve Oh, 2005; Law ve Cheung, 2005; Law ve Hsu, 2006; Kim, Ma ve Kim, 2006; Purnawan, 2011; Salem ve Cavlek, 2016; Ateş ve Boz, 2015; Islam ve Nevenka, 2016; Asmadili ve Yüksek, 2018), food and beverage (Moreo, Çobanoğlu ve DeMicco, 2007; Dalgın ve Karadağ, 2013; Özdipçiner ve Ceylan, 2017; Güdük ve Uca, 2017) and travel companies (Park, 2002; Hançer ve Ataman, 2006).

Considering the studies on the subject, it is revealed that websites have become one of the essential tools in terms of marketing today. Online purchases are increasing rapidly with changing consumer behavior. However, it is observed that consumers have different expectations from the website in online purchases and their importance levels have also changed. It can be said that websites have become the primary sources for consumers who intend to purchase any goods or services, so businesses that want to take part in the online market should consider these factors and their importance levels.

The main scope of this study is the theme parks websites. It is aimed to reveal the status of websites, which is one of the factors that determine the status of theme parks in the online market, which has been facing increasing interest in recent years. With this purpose websites of the world's and Turkey's top ten most visited theme park were evaluated and compared by content analysis.

The most visited theme park groups in the world were obtained from the "Global Attractions Attendance Report 2018" (TEA, aecom.com):

- 1.Walt Disney
- 2.Merlin Entertainment
- 3.Universal
- 4.Oct Parks China
- 5.Fantawild
- 6.Chimelong Group
- 7.Six Flags Inc.
- 8.Cedar Fair Entertainment
- 9.Seaworld Parks & Entertainments
- 10.Paraques Reunidos

Having no information about number of visitors in Turkey, top 10 theme parks with the most reviews on Tripadvisor were taken into account.

1. Antalya Aquarium
2. The Land of Legends Theme Park
3. Aqua Dream Water Parkı
4. Istanbul Aquarium
5. Izmir Natural Life Park
6. Aqualand & Dolphinland
7. Isfanbul
8. Water Planet Aqua Park
9. Dolphin Park Marmaris
10. Legoland Discovrey Centre

Thematic park web pages were evaluated by content analysis method in line with the list obtained. For this purpose, Islam and Nevenka's (2016) study for hotel websites criterias have been adapted to evaluate theme parks web sites.

The number of criteria under each dimension gives the total score of that dimension: Business Information (9), Surrounding area information (6), Customer contact information (10), Reservation and price information (7). When analyzing web pages, instead of using the names of the enterprises, it was preferred to code and give the results with these encodings. Therefore, the world's most visited theme park coded from A1 to A10, themed parks in Turkey coded from B1 to B10. While examining the web pages, 1 is given for the existence of the criteria and 0 for non-existence. The evaluation of the websites was done by two researchers between 06.06.2019 and 20.06.2019, and then the margin of error was tried to be minimized by comparing them.

Web pages of the world's top ten thematic parks with the highest number of visitors were evaluated and A1, A2, A3 and A9 coded theme parks have all the criteria in the business information dimension. A5, A6 and A10 have 8 of 9 criteria of the same dimension. In general, it can be said that the dimension of business information is included in web pages.

Surrounding area information includes short description of the area, usability of the map, definition for distances, explanation for areas of interest, weather information. It is seen that only the A3 coded theme park website has all the features of this dimension.

Customer contact information dimension includes address, telephone information, e-mail, registration form, frequently asked questions, newsletter, announcements, suggestions, 24-hour online help and social media links. Non of the web pages have all 10 criteria of this dimension.

Reservation and price information dimension includes, price, online availability, online reservation, package-promotional product usage, special offers, accepted credit cards information, group promotions. A4 coded theme park web pages has non of the criteria of this dimension but other 9 theme park web pages has all the criteria of this dimension. Reservation and price information dimension were stated as the most important dimension in Law nad Hsu (2006) and Law and Cheung (2005) researches and findings are as similar.

web site management dimension consists of photo album-gallery, multi-language option, virtual tour, logon ability and search engine links. A1, A3, A6, A7 and A9 coded theme park web pages have 80% of these criteria.

The top ten theme parks web sites in Turkey were analysed and it is seen that there is only one theme park that has all the features of business information. B10 coded theme park has a web page with 100% of all the features.

It is seen that only 1 theme park web page has all the features in the surrounding area information dimension, while other theme park websites have 5 out of 6 features.

Considering the dimension of customer contact information, the web pages of B1, B4, B5, B7, B10 coded theme parks have 100% of the criteria, B2, B3 and B8 coded theme park web pages have 70% of the criteria.

Considering the reservation and price information dimension, B5 and B8 coded theme park websites get 0 points and do not have any criteria of this dimension. In addition, B6, B9 and B10 coded web pages have all the features in this dimension.

In terms of website management, only B4 coded theme park has 4 out of 5 features, while other web sites have 60% of these dimensions.

As evaluated generally web pages of theme parks in Turkey are not as successful as top ten theme parks that most visited in the World.

Number of theme parks in Turket is also incresing. However, it is seen that studies on these parks are limited.

It is thought that this study will be useful in revealing the status of theme park websites. In future studies, studies including more theme park websites may be conducted.

Kaynakça / References

- Anfara, V. A Jr ve Mertz, N, T.(2006). *Theoretical frameworks in qualitative research*.
- Ateş, U. ve Boz, M. (2015). Konaklama işletmelerinin web sitelerinin değerlendirilmesi: Çanakkale örneği. *Ekonomi İşletme Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 1(1), 63-84.
- Aymankuy, Y., Soydaş, M. E. ve Saçlı, Ç. (2013). Sosyal medya kullanımının turistlerin tatil kararlarına etkisi: Akademik personel üzerinde bir uygulama. *Internationa lJournal of Human Sciences*, 10 (1), 376-398
- Bohur, E. ve Kirali, A. E. (2015). Impact of globalization and technology on marketing activities and sales channels in the tourism industry. *PressAcademia Procedia*, 1(1), 81-93
- Braun, P. (2002). Networking tourism SMEs: e-commerce and e-marketing issues in regional Australia. *Information Technology & Tourism*, 5(1), 13-23.
- Buhalis, D. ve Law, R. (2008). Progress in information technology and tourism management: 20 years on and 10 years after the Internet—The state of eTourism research. *Tourism management*, 29(4), 609-623.
- Conyette, M. (2012). A framework explaining how consumers plan and book travel online. *International Journal of Management and Marketing Research*, 5(3), 57-67.
- Dalgın, T. ve Karadağ, L. (2013). Restoran işletmeleri web sitelerinin içerik analizi: Marmaris-Bodrum örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Éthier, J., Hadaya, P., Talbot, J. ve Cadieux, J. (2006). B2C web site quality and emotions during online shopping episodes: An empirical study. *Information & Management*, 43(5), 627-639.
- Forrec. (t.y). *Forrec is an experience design company*. 10.06.2019 tarihinde www.forrec.com adresinden erişilmiştir.
- Güdüük, T. ve Uca, S. (2017). Evaluation of the websites of the first-class restaurants in terms of design and marketing activities. *Revista de turism-studii si cercetari in turism*, 23.
- Hançer, M. ve Ataman, C. (2006). Seyahat acentalarında iletişim teknolojisinin kullanımı ve web sitelerinin değerlendirilmesi: Ege Bölgesi Örneği. *Dokuzeylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 193-207

- Ho, C. I. ve Lee, Y. L. (2007). The development of an e-travel service quality scale. *Tourism Management*, 28(6), 1434-1449.
- Hojeghan, S. B. ve Esfangareh, A. N. (2011). Digital economy and tourism impacts, influences and challenges. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 19, 308-316.
- Homburg, C., Koschate, N. ve Hoyer, W. D. (2005). Do satisfied customers really pay more? A study of the relationship between customer satisfaction and willingness to pay. *Journal of Marketing*, 69(2), 84-96.
- Hsu, K., Zhu, Z. ve Agrusa, J. (2004). Turning click-through visitors into customers: A study of Chinese hotel websites. *Journal of Hospitality & Leisure Marketing*, 11(4), 81-91.
- Ip, C., Law, R. ve Lee, H. A. (2011). A review of website evaluation studies in the tourism and hospitality fields from 1996 to 2009. *International Journal of Tourism Research*, 13(3), 234-265.
- Islam, E., B., S. and Nevenka, C. (2016). Evaluation of hotel website contents: existence-importance analysis. *Journal of Hospitality and Tourism Technology*, 7(4).
- Jeong, M., Oh, H. ve Gregoire, M. (2005). The role of website quality in online hotel reservations. *Information Technology in Hospitality*, 4(1), 3-13.
- Karamustafa, K., Biçkes, D. M. ve Ulama, Ş. (2002). Türkiye'deki konaklama işletmelerinin internet web sitelerini değerlendirmeye yönelik bir çalışma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19, 51-92.
- Kemperman, A. (2000). Temporal aspects of theme park choice behavior: modeling variety seeking, seasonality and diversification to support theme park planning. *Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven*. <https://doi.org/10.6100/IR542240>
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioural research*. 3rd Edition. New York. Cited in:
- Kim, D. Y., Lehto, X. Y. ve Morrison, A. M. (2007). Gender differences in online travel information search: Implications for marketing communications on the internet. *Tourism management*, 28(2), 423-433.
- Kim, W. G., Ma, X. ve Kim, D. J. (2006). Determinants of Chinese hotel customers' e-satisfaction and purchase intentions. *Tourism Management*, 27(5), 890-900.
- Law, R. ve Cheung, C. (2005). Weighing of hotel website dimensions and attributes. *ENTER içinde* (s. 350-359).
- Law, R. ve Hsu, C. H. (2006). Importance of hotel website dimensions and attributes: Perceptions of online browsers and online purchasers. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 30(3), 295-312.
- Middleton, V. T. (1989). Marketing implications for attractions. *Tourism Management*, 10(3), 229-232.

- Moreo, A., Cobanoglu, C. ve De Micco, F. (2007). A comparative analysis of restaurant websites and hospitality school restaurant websites. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 19(3), 40-47.
- Özdipçiner, N. S. ve Ceylan, S. (2017). Restoran işletmeleri internet siteleri içerik analizi: Denizli ili araştırması. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 51-61.
- Park, C. (2002). A content analysis of travel agency web-sites in Korea. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 7(1), 11-18.
- Park, C. H. ve Kim, Y. G. (2003). Identifying key factors affecting consumer purchase behavior in an online shopping context. *International journal of retail & distribution management*, 31(1), 16-29.
- Pearce, P. L. (1988). *Recent research in psychology. The Ulysses factor: Evaluating visitors in tourist settings*. New York, NY, US: Springer-Verlag Publishing.
- Purnawan, P. (2011). *Evaluating websites by features: do independent hotels in Singapore get it right?*. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. 1102.
- Ranganathan, C. ve Ganapathy, S. (2002). Key dimensions of business-to-consumer web sites. *Information & Management*, 39(6), 457-465.
- Salem, I. E. B. ve Čavlek, N. (2016). Evaluation of hotel website contents: existence-importance analysis. *Journal of Hospitality and Tourism Technology*, 7(4), 366-389.
- Shoemaker, S., Lewis, R. C. ve Yesawich, P. C. (2007). *Marketing leadership in hospitality and tourism: Strategies and tactics for competitive advantage*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Sun, P., Cárdenas, D. A. ve Harrill, R. (2016). Chinese customers' evaluation of travel website quality: A decision-tree analysis. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 25(4), 476-497.
- TEA. (t.y). *Main page*. 30.08.2019 tarihinde www.aecom.com adresinden erişilmiştir.
- Themed Entertainment Association (TEA) (2019). *Global attractions attendance report* <https://www.aecom.com/wp-content/uploads/2019/05/Theme-Index-2018-4.pdf>
- Tripadvisor. (t.y). 2017-2018. TripBarometer global report. 22.04.2019 tarihinde <https://www.tripadvisor.com/TripAdvisorInsights/w4594> adresinden erişilmiştir.
- Türob. (2017). *UNWTO 2017 turizm barometresi*. 11.06.2019 tarihinde <http://www.tu-rob.com/tr/istatistikler/unwto-2017-turizm-barometresi> adresinden erişilmiştir.
- Waresocial (2019) *Digital report*. <https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates> (erişim: 18.10.2019)

Wong, K. K. ve Cheung, P. W. (1999). Strategic theming in theme park marketing. *Journal of Vacation Marketing*, 5(4), 319-332.

Ziaullah, M., Feng, Y. ve Akhter, S. N. (2014). Online retailing: relationship among e-tailing system quality, e-satisfaction, e-trust and customers commitment in China. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 2(10), 1-17.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Soydaş, M. E. ve Göz, E. (2020). Temalı park şirketlerinin web sitelerinin içerik analizi ile değerlendirilmesi: Dünyadaki ve Türkiye'deki örneklerin kıyaslanması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4404-4429. DOI: 10.26466/opus.735180

Küreselleşme Paradigması ve COVID 19 Krizinde Medya Üzerine Bir Değerlendirme

DOI: 10.26466/opus.795725

*

Marco Boschele*

* Dr. Öğretim Üyesi/Kocaeli Üniversitesi, İdari ve İktisadi Bilimler Fakültesi, Kocaeli/Türkiye

E-Posta: m.boschele@yahoo.co.uk

ORCID: [0000-0003-2498-0317](https://orcid.org/0000-0003-2498-0317)

Öz

Covid-19 krizi, "küreselleşme paradigmasının" zayıf yönlerini açığa çıkarmıştır. Bu zayıflıklar, ulus-devletlerin süregelen öneminin "hafife alınması" ve tartışmaların ve politikaların "ulus-sonrası (post-nasyonel)" ve dolayısıyla küresel hale gelme boyutunun "gereğinden fazla önemsenmesidir" (Flew, 2020, s.1). Covid-19 krizi ve halk sağlığı açısından yapılan müdahaleler, modern tarihin uluslararası akışlarındaki en büyük ve en hızlı düşüşe neden olmuş, ve küresel dünyanın bir tezahürü olarak küreselleşmenin güçleri nedeniyle, tüm dünyaya yayılan kriz, bir yandan olası küreselleşme karşıtlığı konusunda milliyetçi duyguları artırırken, bir yandan da krizin üstesinden gelinmesinde bir panzehir görevi gören kamusal tartışmalarda, çok taraflılık savunucularına yeniden hayat vermiştir. COVID-19 krizinde medyada yer alan haberler, ulusal ve uluslararası siyaseti daha da kutuplaştırmaya ve genel bir panik havası yaratmaya neden olmuştur. Virüsün insan sağlığı üzerindeki etkisinin 24 saatte bir kitlelere media yoluyla bildirilmesi, medyanın uluslararası ilişkilerdeki kritik gücünü odak noktası haline getirmiştir (Pastreich, 2020, s.2). Bir değerlendirme çalışması olan bu yazıda, ilk olarak küreselleşme ile COVID-19 arasındaki ilişkiyi, daha sonra Covid-19 virüsünün küresel değer zincirleri tarafından tüm dünyaya yayılması ve küreselleşme süreci üzerindeki etkisini ele alınacaktır. Daha sonra, pandeminin; küreselleşme karşıtlığı veya yerel ve ulusal ekonomilerin güçlenmesiyle, nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu tartışılacaktır. Son olarak, Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri medyasının Covid-19 krizini aktarırken siyasi kutuplaşmayı nasıl artırdığını ve bilgilendirici ve eğitici bir bilgiye sahip olmayı nasıl zorlaştırdığı incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: küreselleşme, COVID 19, medya, milliyetçilik, popülizm, Avrupa, Amerika

The Globalization Paradigm and the Media in the COVID 19 Crisis

*

Abstract

The Covid 19 crisis has exposed the weaknesses of the “globalization paradigm”. These weaknesses are the “under-estimation” of the enduring importance of nation-states and the “over-estimation” of “the extent to which debates and policies have become ‘post-national’ and therefore global” (Flew 2020, s.1). While the Covid 19 crisis and the required public health measures dictated by the governments are producing the largest global economic impasse ever seen in modern history, the crisis, as a manifestation of the global world, spreading worldwide due to the forces of globalization, has both increased nationalist sentiments about potential de-globalization but also revitalized proponents of multilateralism in public debates as an antidote to tackle the crisis. In the COVID-19 crisis, the media coverage have helped to further polarize national and international politics and to create a general panic. The 24 hours reporting of its impact have placed “the critical power of the media” in international relations into scrutiny (Pas-treich, 2020, s.2). In this evaluative study, first it will be considered the relationship between globalization and COVID-19 in terms of its developments after the end of the Cold War and in terms of its relation the Covid-19 virus has been transmitted worldwide by global value chains and its effect on the process of globalization. Thereafter, it will be considered how the pandemic has entangled with the de-globalization or the strengthening of local and national economies. Finally, it will explore how the media in Europe and the United States in covering the Covid 19 crisis have increased political polarization making it difficult to have an informative and educational information.

Keywords: *Globalization, COVID 19, media, nationalism, populism, Europe, USA*

Giriş

İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana yaşanan en büyük küresel sağlık krizi olan Koronavirüs COVID-19 pandemisi, Antarktika dışındaki tüm kıtalara yayılmıştır. Bu denli bir sağlık krizi, dünya genelinde eşi benzeri görülmemiş bir sosyo-ekonomik krize neden olmakla birlikte, derin ve kalıcı travmalar bırakacak yıkıcı sosyal, ekonomik ve politik etkiler yaratmaktadır. Covid-19 krizi, "küreselleşme paradigmasının" zayıf yönlerini de açığa çıkarmıştır. Bu zayıflıklar, ulus-devletlerin süregelen öneminin "hafife alınması" ve tartışmaların ve politikaların "ulus-sonrası (post-nasyonel)" ve dolayısıyla küresel hale gelme boyutunun "gereğinden fazla önemsenmesidir" (Flew, 2020, s.1). Bir yandan küreselleşme, bireyleri ve birey gruplarını şimdiye kadar var olmayan iletişim biçimleri aracılığıyla birbirine bağlayarak ulus devletin geleneksel rolünü krize iterken, öte yandan, bu devletlere hayat veren ulusal gruplar, kendi siyasi sınırlarını çeşitli şekillerde korumaya çalışmaktadırlar (Gaddu, 2019, s.1). Covid-19 krizi ve halk sağlığı açısından yapılan müdahaleler, modern tarihin uluslararası akışlarındaki en büyük ve en hızlı düşüşe neden olmuş, ve küresel dünyanın bir tezahürü olarak küreselleşmenin güçleri nedeniyle, tüm dünyaya yayılan kriz, bir yandan olası küreselleşme karşıtlığı konusunda milliyetçi duyguları artırırken, bir yandan da krizin üstesinden gelinmesinde bir panzehir görevi gören kamusal tartışmalarda, çok taraflılık savunucularına yeniden hayat vermiştir.

Küresel bir salgın şeklindeki ortak bir düşman, kutuplaşmış demokrasileri bir araya getirebilir mi? Liderler ve vatandaşların bu fırsatı değerlendirerek birlikteliklerini güçlendirmelerinin bir yolu var mı? Fiziksel sağlık, ekonomik refah ve ulusal akla yönelik varoluşsal bir tehdit oluşturan küresel bir pandemi, ulusal dayanışmanın inşa edilmesinde mükemmel bir ortak düşman gibi görünebilir. Bununla birlikte, ilgili psikoloji literatürü, insanların bir hastalığa karşı verdikleri tepkilerin insan olan düşmanlara verdiklerinden farklı olabileceğini öne sürmektedir. İğrenme ve enfekte olma korkusu, insanları tanıdık kişilerle temas etmeye yönlendirir ve azınlık gruplara dahil yurttaşlar da dahil olmak üzere sözde yabancılara karşı olan önyargıları tetikler (Quarcoo ve Kleinfeld 2020, s.1). Örneğin, kara veba, ortaçağ Avrupa'sında binlerce Yahudi'nin katledilmesine yol açmış, yirminci yüzyılın başlarında San Francisco'da yaşanan kolera salgınları, Çin karşıtı ayrımcılığa yol

açmış, 2014 Ebola krizi ise Afrikalılara yönelik önyargıyı artırmıştır. Günümüzde, yaşanan bir halk sağlığı felaketinin suçlularını bulma arzusu, nefret suçları ve yabancı düşmanlığında da küresel oranda artışlara yol açmıştır (Quarcoo ve Kleinfeld 2020, s.2).

Bu senaryoda, medyanın üstlendiği yeni rolün yani siyasi kararların alınmasında önemli bir payı olduğu bir çağda, genel olarak haber medyası ve gazetecilik, kamuoyuna doğru, bilimsel ve objektif bilgi sunmada önemli bir role sahiptir (bkz. Brexit ve Trump seçimi 2016) ve etraflarındaki genel siyasi atmosfer, 'post-truth' siyaset olarak nitelendirilmektedir. COVID-19 krizinde medyada yer alan haberler, ulusal ve uluslararası siyaseti daha da kutuplaştırmaya ve genel bir panik havası yaratmaya katkı sağlamıştır. Virüsün insan sağlığı üzerindeki etkisinin kitlelere 24 saatte bir medya yoluyla bildirilmesi, medyanın uluslararası ilişkilerdeki kritik gücünü odak noktası haline getirmiştir.

Bu makalede, ilk olarak küreselleşme ile COVID-19 arasındaki ilişki, daha sonra Covid-19 virüsünün küresel değer zincirleri tarafından tüm dünyaya yayılması ve küreselleşme süreci üzerindeki etkisi değerlendirilecektir. Daha sonra, pandeminin; küreselleşme karşıtlığı veya yerel ve ulusal ekonomilerin güçlenmesiyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğu kuramsal analizlerle tartışılacaktır. Son olarak, Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri medyasının Covid-19 krizini medya yoluyla kitlelere aktarırken, siyasi kutuplaşmayı nasıl artırdığı ve medyanın virüs konusunda bilgilendirici ve eğitici bilgiye sahip olmayı nasıl zorlaştırdığı incelenecektir.

Küreselleşme ve Covid-19

1990'ların başında, Sovyetler Birliği'nin çöküşü ve Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte küreselleşme süreci hız kazanmıştır. Bunun yanı sıra, uluslararası büyümede, yatırımlarda ve küresel insan hareketinde artışa da tanık olduk; internetin ve küresel dijital iletişim ağları yükselişe geçti; uluslararası kanun, antlaşma ve anlaşmaların sayısında da bir artış gerçekleşti. Manuel Castells (1996) bu gelişmeleri; çevresel bozulma, iklim değişikliği, terörizm ve insan hakları gibi küresel sorunların üstesinden gelmek için tasarlanmış olan "küresel ağ toplumu" olarak adlandırmıştır. Küresel ağ toplumu, uluslararası sivil toplum hareketlerinin ve uluslararası hükümet ve sivil toplum kuruluş-

larının (STK'ların) ortaya çıkmasına yol açmıştır. Ulus-devletlerin egemenliğinin dönüştürülmesinde bu kuruluşlar, önemli rol oynamışlar, böylece etkili siyasi güç, giderek daha "ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeylerde çeşitli güçler ve kurumlar tarafından paylaşılmış ve takas edilmiştir" (Flew, 2020, s.3).

Covid-19 virüsünün küresel değer zincirleri ve hava ulaşımı yoluyla, dünya çapında bulaşması ve bununla mücadele etmek için uygulanan politikalar, organize insan yaşamının birçok yönü ile birlikte, bu uluslararası ortamları ve çerçeveleri etkilemiştir. Esasen, Covid-19; hizmet ekonomileri, küresel kültür ve yaşam tarzlarının temel özellikleri olan doğrudan temas ve yüz yüze etkileşim yoluyla yayılmıştır. Dahası, virüse çare bulunmasının imkânsızlığı göz önüne alındığında, eldeki seçeneklerin "sürü bağışıklığı" veya Darwinici bir politika ya da ekonomiyi durdurarak ve karantina uygulayarak, sosyal ve ekonomik etkileşimlerin kapatılması olduğu görünmekte olup; ikinci seçeneğin en yaygın seçenek olduğu artık kanıtlanmıştır.

Bu şekilde salgın, dünyanın her köşesinden "küresel değer zincirlerinin" (küresel değer zincirleri: küresel malların ve hizmetlerin üretiminde ve tedarikinde ve dağıtımındaki insanlar ve etkinlikler OECD) sağladığı hizmet ve ürünlerin tüketimi yoluyla, ihtiyaçları karşılama biçimini de sekteye uğratmaktadır. Bu gelişmeyle birlikte, birçok şirket ve ulus devlet daha sonra stratejilerini yerel ve bölgesel seçeneklere doğru yöneltmiştir. Bu değişiklikler, mal ve hizmetlerin serbest ticaretinin düzenlenmesine ilişkin kuralları ve insanların, işçilerin hareketliliğini etkilemiştir. Bunların yanı sıra, pandemi vatandaşların denetlenmesine yönelik ulusal mekanizmaları da hayata geçirmekte ve böylece insanlar iş veya tatil amacıyla ulusal sınırların dışına çıkma konusunda tereddüt etmektedirler (Dimoulas, 2020, s.10).

Başka deyişle, pandemi sıkı bir işbirliği için fırsat gibi görünse de; Çin, Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa Birliği ve Rusya arasında bir birlik ortamı oluşmasını sağlamamıştır. Covid-19'a karşı birlik olunamaması, somut olmayan bir virüse karşı birleşmenin zor olduğunu ve/veya yaptırımlar, savaşlar, ve silahların kontrolü konusundaki farklılıkları gözler önüne sermektedir. Uluslararası arenadaki başlıca aktörler, salgını siyasi ve ideolojik çatışmalarında bir araç olarak kullanmakta ve ulusal tıp bilimi komiteleri de virüse karşı birleştirilmeye çalışılmaktadır.

Esasen, küreselleşme karşıtı akımın ve milliyetçiliğin artışı, salgından önce başlamıştır. Trump'un izolasyonist pozisyonu, Obama'nın ABD'nin denizaşırı taahhütlerini kısma stratejisine benzer niteliktedir. ABD, neo-izolasyonizminin geleceği, biçimi ve ölçeği, pandemiden ziyade, onun yaklaşan başkanlık seçimlerinin sonuçları üzerindeki etkisine bağlı olacaktır. Bu arada, küreselleşmenin liderlerinden biri olarak, ABD'nin rolünün azalacağı gayet iyi bilinmektedir (Alexandrova-Arbatova, 2020, p.6). Ulusal düzeyde salgınlara çare bulmaya yönelik her türlü çabanın, uluslararası işbirliği amaçlı kullanılmaktan ziyade, seçimlerde ve uluslararası prestij kazanmada siyasi bir araç olarak kullanılacağı da, açık ve net olarak görünmektedir.

Ulus Devlet ve Siyasi Kutuplaşma

2016'dan bu yana, uluslararası iki olay küresel düzeni bir şekilde etkilemiş ve küreselleşme karşıtlığı sürecini hızlandırmıştır. Bunlardan ilki, az bir çoğunluğun 40 yıllık üyeliğin ardından Avrupa Birliği'nden (AB) ayrılmayı tercih ettiği Birleşik Krallık'taki Brexit referandumudur. İkincisi ise, Donald Trump'ın Demokrat aday Hillary Clinton yerine, ABD'nin 45. Başkanı olarak seçilmesidir. Bu seçim sonuçları, Avrupa ve dünyadaki liberal demokrasilerde meydana gelen daha geniş bir popülist dalganın parçası olarak kabul edilmektedir. Bu artış, küreselleşmenin ekonomik, sosyal ve kültürel sonuçlarına ve ortak küresel zorlukları ele alınmasında, seçkin küresel güçlerin yaşadığı krize karşı gerçekleşmiştir (Flew, 2020, s.2).

Böyle bir ortamda, Covid-19 krizi ve ulus devletinin ve uluslararası toplumunun bununla başa çıkmak için verdiği tepki, küresel neoliberal düzenin ne kadar zayıf olduğunu bir kez daha göstermiş ve neoliberal küreselleşmeye yönelik hoşnutsuzluğun var olduğunu doğrulamıştır (Dimoulas, 2020). Küreselleşme savunucularının aksine, salgın, ulus devletinin dirençli olduğunu ve aynı zamanda ortak sosyal sorunların yönetimi için tercih edilen kurum olduğunu göstermektedir. Bu durum, büyük bir krizde önceliğin ulusal boyutta olduğunu göstermektedir. Örneğin, pandeminin ilk aylarında Avrupa devletleri, ortak bir politika izlemeden sınırlarını kapattılar (Alexandrova-Arbatova, 2020, s.10). Hükümetlerin ulusal kurumları tercih etmesi, ulusal yetkilerin ötesinde yasama yetkisine sahip uluslararası kurumların güçlendirilmesi talebine karşı çıktıldığının göstergesidir.

Koronavirüs krizi bu suretle, zaman zaman zaten devam eden bazı eğilimlerin pekişmesini sağlamıştır. Ayrıca, Avrupa'daki hükümetler arasında siyasi kutuplaşma da ortaya çıkmıştır. Fransa'da Emmanuel Macron, partisinden bazı üyelerin “toplumsal eşitsizliklere karşı” daha cesur ve daha agresif eylemler yapmaya odaklanan yeni bir grup oluşturmak amacıyla ayrılmasıyla birlikte, parlamentodaki çoğunluğunu kaybetmiştir. Pandemi öncesinde, Macron'a verilen destek, oldukça düşüktü. Fransa'nın virüse karşı katı şekilde uyguladığı sokağa çıkma yasağı, Fransız siyasi manzarasını etkilemiştir. Zaruri olmayan işletmelerin kapatılması ve test kabiliyetini artırma konusunda Avrupa'daki diğer birçok ülkeye nazaran daha fazla beklemesinden dolayı, İngiltere'nin virüse tepkisi de pek çok kişi tarafından yavaş olmakla eleştirilmiştir (Rizzi, 2020).

Avrupa'daki muhalefet partileri de bu krizin nasıl daha iyi idare edilebileceğine dair yoğun anlaşmazlıkların olması nedeniyle, seslerini daha yükselteceklerdir. Bazı durumlarda, aşırı sağ siyasi partilerin protestolara pek destek vermedikleri veya onlardan yararlanmaya çalıştıkları bildirilmiştir. Protestolara katıldıklarını inkar etseler de, bu partiler genellikle protestocuların eylemlerini tartışmasız bir şekilde kınamayı reddetmişlerdir. Bu tür protestoların çoğu sağcı-milliyetçi bir yönde gerçekleşmiştir.

Avrupa'da sokağa çıkma yasağının kaldırılmasıyla ilgili tartışmaların dikkat çekici bir özelliği de, sağ partilerin birçoğunun demokrasiyi yeniden inşa etme söylevini benimseme biçimidir. Almanya'da aşırı sağcı Almanya için Alternatif (AfD) Partisi, vatandaşlık haklarına getirilen kısıtlamaların mümkün olan en kısa sürede kaldırılması çağrısında bulunmuştur. İtalya'da aşırı sağcı Lig partisi lideri Matteo Salvini, “özgürlüklerin tam olarak yeniden getirilmesi” için baskı yapmak amacıyla, bir aşamada ülkenin parlamentosunu işgal ederek üst düzey birçok gösteri ve protesto eylemi gerçekleştirmiştir. Hollanda'da sağcı Özgürlük Partisi (PVV) ve Demokrasi Forumu, siyasi kısıtlamaların vakit kaybedilmeden hafifletilmesi konusunda en güçlü baskıyı yapan partiler olmuştur. PVV Lideri Geert Wilders, hükümetin koronavirüs stratejisini bireysel özgürlükleri korumadığı için eleştirerek, katı bir çizgide söylemlerini devam ettirmiştir (Hípola ve Padilla, 2020).

Avusturya'da sağcı Özgürlük Partisi, hükümeti koronavirüsle ilgili kısıtlamalarda çizgiyi aşmakla suçlamıştır. Parti, hükümeti, koronavirüse yakalanan kişilerin temas ettiği bireyleri izleyen uygulamaları kullanmaya ve va-

tandaşları kendi özel alanlarında fiziksel mesafe kurallarına uymaya çağır-
maya zorlamasından dolayı, ülkenin anayasasını ve vatandaşların haklarını
ihlal etmekle suçlamıştır. Aşırı sağcı İspanyol Vox partisi de benzer bir şe-
kilde kavgacı bir duruş benimsemiştir. Liberal olmayan, otorite yanlısı bu
parti, İspanya'nın Sosyalist İşçi Partisi önderliğindeki hükümeti devirmek
amacıyla, açık demokrasi söylemini beceriksizce bu amaçla kullanmıştır (Yo-
ungs, 2020, .2). ABD'de Donald Trump, kamuoyu önünde demokrat eyalet-
lerin özgürleştirilmesi ve valilerinin baskıcı önlemlerden vaz geçmesi çağrı-
sında bulunmuştur. Ancak, insanların Trump'ın krizi ele alış biçimine dair
algısı, salgın öncesindeki düşünceleri tarafından şekillendirilmiştir. Çoğu
Cumhuriyetçi Trump'un tarzını onaylarken, Demokratlar bu tavrı reddet-
mekte ve başarısızlık olarak görmektedirler (Hípola ve Padilla, 2020).

Hindu çoğunluğun bulunduğu Hindistan'da, salgının ilk patlak vermesi-
nin İslami bir misyonerlik etkinliğine kadar izini süren bazı haber kaynakları,
koronavirüsün neden olduğu hastalık olan COVID-19'dan dolayı, Müslü-
manları suçlamıştır. Bu arada, Brezilya Devlet Başkanı Jair Bolsonaro'nun sal-
gının ciddiyetini kabul etmemesi, ülkenin ideolojik ayrımlarını daha da kes-
kinleştirmiştir. Bolsonaro, çoğu vali, kongre lideri ve hatta kendi sağlık ba-
kanı da dahil olmak üzere, artan enfeksiyon oranlarından kaygı duyan ülke-
deki geniş kitleleri ötekileştirirken, tabanındaki destekçilerini harekete geçir-
miştir (Quarcoo ve Kleinfeld, 2020, s.1).

Güvensizlik ortamı kendini farklı şekillerde gösterir. İnsanlar, hükümet
görevlilerinin kurallara uymadıklarını düşündüklerinde, bu kuralları kendi-
leri uygulama ve gereken her şekilde kendi çıkarlarını gözetme olasılıkları
daha fazladır. Bazı ülkelerde bu, stokçuluk, karaborsa ve organize suç olarak
kendini gösterir (suç örgütleri, sahte tıbbi malzeme ve nadir bulunan diğer
malların uluslararası satışını hâlihazırda yapmaktadır.). Bu güvensizlik duy-
gusu, diğer toplumlarda yasadışı şiddet veya sosyal mesafe kurallarını kitle-
sel olarak çiğnenmesi şeklinde tezahür edebilir (Quarcoo ve Kleinfeld, 2020,
s.4). Pandemi, birçok ülkede ulusal birlik duygusu üzerinde bölücü bir etki
yaratmıştır.

Ekonomisi gelişmiş 14 ülkenin hükümetinin koronavirüs salgınına nasıl
ele aldığına araştırıldığı bir ankette, vatandaşların ortalama %46'sı şu an ko-
ronavirüs salgını öncesine göre ulusal birliği daha fazla hissederken, %48'i ise
bölünmelerin büyüdüğünü düşünmektedir. Bu oran, pandemiden öncekine
göre daha fazla bölünmüş olduklarını söyleyen Amerikanların %77'sini ifade

ederken, Amerikanların yalnızca %18'i ülkenin daha da birleştiğine inanmaktadır. Ayrıca, bu insanların ortalama %58'i, COVID-19 nedeniyle hayatlarının büyük ölçüde veya oldukça ciddi bir şekilde değiştiğini ifade etmişlerdir. Virüsün etkilerini en şiddetli şekilde hissedenler özellikle kadınlar olmuştur (Connaughton ve Devlin, 2020).

Bu duygusal kutuplaşmanın sonucu olarak, seçtikleri siyasiler tarafından teşvik edilen seçmenlerin bir kısmı, bilimsel otoritelere güvenmemeye başlamıştır. İklim değişikliğine karşı önlemler alma konusunda cumhuriyetçi seçmenlerin şüphecililiği ile kısmen açıklanabilen bu durum, bu seçmenlerin davranışlarını değiştirmektedir. Diğer araştırmalar, pandeminin ilk haftasında vatandaşın davranışını en iyi açıklayan faktörün siyasi tercihleri olduğunu göstermiştir. Dünya Sağlık Örgütü direktörü Tedros Adhanom Ghebreyesus'un sözleriyle sonuç gayet açıkça görülmektedir: "Daha fazla ceset torbası istemiyorsanız, bunu politize etmekten kaçınacaksınız" (Hípola ve Padilla, 2020).

Medya, Siyaset ve COVID-19

Kitle iletişim araçları, uzun zamandır dünyayı ve insanların kendilerini deneyimleme biçimini şekillendiren etkili güçler olarak kabul edilmektedir. Koronavirüs paniği ve medyanın hiçbir bilimsel analize dayandırmaksızın kamuoyuna sunduğu yalan-yanlış haberler, küresel işbirliği için fırsat olabilecek bu krizi, havalimanlarını durma noktasına getiren ve hisse senedi piyasalarının çökmesine neden olan küresel ekonomik bir yıkıma dönüştürmüştür.

Dahası, Amerika Birleşik Devletleri'nin dünyanın lider gazetecisi olarak sahip olduğu egemenlik, ABD medyasının zayıflıklarının dünya medyasının zayıflıkları haline geldiği anlamına gelmiştir. Birleşik Devletler'de yıllardır süren liberalleşmeler, büyük şirketlerin kontrolü altında bulunan medya kaynaklarının sayısını artırmış, yerel gazeteleri ve bağımsız istasyonları yarışın dışında bırakmıştır. 1980'lerde başlayan de-regülasyon politikaları, habercilikte kamu hizmeti sorumlulukları ortadan kalkmış, gazete ve dergiler uzun zamandır çalıştıkları personellerini işten çıkarmış, bu durum, neredeyse tüm dünyaya yayılmıştır (Pastreich, 2020, s.1). Artık pek çok ülkede medyanın halkı eğitmek için bir araç değil, bir kâr kaynağı olduğu kabul edilmektedir.

Koronavirüs hakkında sürekli haber yapılması, diğer haberlerin bir kenara itilmesine neden olmuştur. Silahlı şiddet, intihar veya diğer birçok hastalıktan dolayı ölenler haber yapılmamış, hastalıktan ölen her insanın bildirilmesi vatandaşlar arasında demokrasiye uygun politikalar konusunda mantıklı tartışmaların yapılmasını önlemiş, panik ortamını daha da alevlendirmiştir. Milyonlarca insanı öldüren ve daha da fazlasını öldürecek olan çok daha fazla önem arz eden iklim değişikliği tehlikesi, haberlerde yer bulmaktadır. Benzer şekilde, Birleşik Devletler silah kontrol anlaşmalarından tek taraflı olarak çekilirken ve nükleer silah sistemlerinin iyileştirilmesi için bir trilyon dolara yakın harcama yaparken, artan nükleer savaş tehdidinde de haberlerde değinilmemektedir. Bu nedenle, dünyada zenginliğin aşırı bir şekilde belli yerlerde yoğunlaşması, ana akım medya tarafından neredeyse görmezden gelinmektedir.

Medya koronavirüse tam olarak neyin neden olduğu ve nasıl yayıldığı, hastalığın geçirilmesi hakkında gerçek bilimsel nitelikteki haberleri, nispeten nadir olarak yayınlamaktadır. Çünkü medya doğası gereği eğitici olmayı değil, sensasyonelliği ve pazarlamayı hedeflemektedir. Başka deyişle, medya bilimsel içerik ile salgın sürecinin nasıl ilerlediğini açıklamak veya COVID-19 kaynaklı ölümlerin sayısı ile tüberküloz, hepatit B veya pnömoni gibi diğer ölümcül bulaşıcı hastalıklar arasında anlamlı karşılaştırmalar sağlamak amacıyla çok az sayıda, gerçek uzmanı televizyona çıkarmaktadır (Pastreich, 2020, s.3). Başka bir deyişle, kendini ölüm kalım meseleleri hakkında halkı bilgilendirmeye adanmış bir medyaya artık her zamankinden daha fazla ihtiyaç vardır. Yeterli şekilde finanse edilen araştırmacı gazetecilik ve kamu yararını kollayan medya kuruluşları olmadan dünya rehbersiz kalacaktır (Pastreich, 2020, s.3).

Edelman tarafından Covid-19 sırasında duyulan güven üzerine yapılan yakın tarihli bir küresel ankete göre, gazetecilerin salgınla ilgili en az güvenilen bilgi kaynağı oldukları, ancak dünya çapındaki nüfusun önemli bir kısmının koronavirüs hakkındaki güncellemeleri köklü ulusal medya aracılığıyla aldığı görülmektedir. 6-10 Mart 2020 tarihleri arasında Brezilya, Kanada, Fransa, Almanya, İtalya, Japonya, Güney Afrika, Güney Kore, İngiltere ve ABD'de toplanan veriler, yüzde 83'lük bir oran ile bilim insanlarının, yeni koronavirüs konusunda en güvenilir bilgi kaynağı olduğunu göstermektedir. İnsanların yalnızca %43'ü medyayı Covid-19 konusunda güvenilir bulmakta, bu da gazetecileri iş arkadaşlarından, STK temsilcilerinden, politikacılardan

ve "sizin gibi birinden" daha az güvenilir hale getirmektedir (Connaughton ve Devlin, 2020).

Avrupa Birliği'ndeki medya kuruluşlarına duyulan güven son beş yıldır düşüşe geçmiştir. 2019'da yapılan Ipsos anketi, güven düzeyinin Avrupa'da genel olarak azaldığını, ancak bu göreceli düşüşün etkisinin, ülkeden ülkeye büyük ölçüde değiştiğini göstermektedir. Örneğin, 2014-2019 yılları arasında Almanya'da gazete ve dergilere olan güven %12 oranında azalmıştır, ancak Almanların %65'i hala gazetelere güvenmektedir. İspanya'da, insanların %57'si gazete ve dergilere az güvenmekte veya hiç güvenmemektedir, çevrimiçi haber platformlarına duyulan güvensizlik daha da yüksektir (Ferraresi, 2020).

Fransa'da medyaya duyulan güvensizlik, çoğunlukla Sarı Yelekli protestoları hakkındaki haberler ve sıradan vatandaşlar ile Parisli seçkinler arasında giderek büyüyen bir uçurum algısı nedeniyle, ciddi bir şekilde artmıştır. Vatandaşlarının yarısı genellikle gazetecilere güvenen ve diğer yarısı aktif olarak güvenmeyen İtalya, bu güven eğrisinin tam ortasında yer almaktadır. Milliyetçiliğin yeniden canlanması ve Doğu Avrupa'da otorite yanlısı ve liberal olmayan eğilimlerin yayılması, güven endeksinin özellikle Sırbistan ve Macaristan gibi ülkelerde düşmesine neden olmuştur (Ferraresi, 2020).

Tartışma ve Sonuç

Virüsün bulaşma şekli, küreselleşme süreçlerinin bir sonucudur, ve virüsle ulusal düzeyde titizlikle mücadele etmek için alınan önlemler ise ürün ve hizmetlerin serbest ticaretine dayanan küreselleşmenin temellerini ve insanlar ve çalışanların seyahat özgürlüğünü tehlikeye atmaktadır. Bu çelişkili durum, küresel ve yerel arasındaki zıtlığı, gözler önüne sermektedir. Katsourides (2020)'da belirttiği gibi, küreselleşme ve ulus devlet arasındaki mücadele Avrupalı şüphecilerin, popülistlerin ve milliyetçilerin işine yarayacak, göçmenlik karşıtı güçler daha fazla sınır kontrolü talep etmek için uygun bir bölge bulacaktır. Gene bu çelişki, küreselleşme, devlet egemenliği, ekoloji, göç ve AB'nin rolü bağlamına ilişkin konuları tartışmanın odak noktası haline getirecektir.

Pandemi, medya ve siyaset ilişkisi açısından önemli bir nokta daha vardır. Medya, halka açık toplantılarda bilimsel gerçeklere dayalı endişeleri dile getirmiş, dünya çapında çok sayıda okulu kapatma kararını alarak tarihte eş

görülmemiş bir duruma yol açmıştır. Bu durumun tersine, yaz aylarında ise turistik yerler ve çeşitli eğlence yerleri ticarete açılmıştır. Bu durum dikkatli bir biçimde düşünüldüğünde, aynı yöneticilerin kısa aralıklarla bu kararları verebilmesi/değiştirmesi tartışmaya açık bir konudur. Bu tedbir kararlarının çoğu, uzmanlara danışılmadan ve genellikle Dünya Sağlık Örgütü'nün tavsiyelerine aykırı olarak politikacılar tarafından alınmıştır. Çoğu durumda, yasa çıkarılmadan veya meclis komiteleri tarafından tartışılmadan girişilen bu ani politika değişikliklerinin ardında yatan karar alma süreci medya organları tarafından anlatılmamıştır. En önemli konu olan politikanın oluşturulma ve uygulanma süreci, tamamen kamuoyundan gizlenmiştir.

Oysa, medya ve gazetecilik, yanlış bilgi salgınına karşı bir panzehir görevi üstlenmelidir. Çünkü bu olağanüstü koşullar, bir bakıma medya için büyük bir "güven testi"dir. Ancak, Covid 19 salgınıyla birlikte medyanın çoğunun üstlendiği rol, halk arasında panik ortamının yaratılmasına katkıda bulunmuştur. Büyük şirketlerin medya kaynaklarını kontrol etmesi ve yapıcı bilgi kaynağı olmaktan ziyade, kâr kaynağı haline gelmeleri, güvenilir bilgi kaynağı olmayı zorlaştırmaktadır. Tüm dünyada medyanın halkın güvenini yitirmiş olması, bu eksikliklerin bir göstergesidir. Medya, bu tartışmanın başında da belirtildiği üzere, kriz hakkında haber yaparken, kasten veya kasıtsız olarak, koronavirüse yakalanan veya virüs kaynaklı ölüm vakalarını bir spor müsabakası gibi günlük olarak bildirmek suretiyle ulusal duyguları körüklemiştir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Globalization Paradigm and the Media in the
COVID 19 Crisis**

*

Marco Boschele
Kocaeli University

The coronavirus COVID-19 pandemic is the major global health crisis since World War Two and it has spread to all continent apart from Antarctica. The extent of this health crisis is causing an unprecedented socio economic crisis and it is also having destructive social, economic and political effects that will leave profound and enduring traumas. The COVID-19 crisis has also exposed the weaknesses of the “globalization paradigm”. These weaknesses are the “under-estimation” of the enduring importance of nation-states and the “over-estimation” of “the extent to which debates and policies have become ‘post-national’ and therefore global” (Flew, 2020, s.1). On the one hand, globalization pushes the traditional role of the nation state into crisis by connecting individuals and groups of individuals through modes of communication that were until now non-existent. On the other hand, national groups animating these states try to defend their own political borders in various ways. While the COVID-19 crisis and the public health policies are affecting negatively international flows in a way that it has never been in modern history, the crisis, as a manifestation of the global world, spreading worldwide due to the forces of globalisation, has both increased nationalist sentiments about potential de-globalisation but also revitalised proponents of multilateralism in public debates as an antidote to tackle the crisis.

It can be argued that the COVID-19 crisis can be seen an opportunity to bring democracies together and to also an opportunity for politicians the and public to get closer. Also, a crisis can be seen as the perfect opportunity to build national unity because of the danger it presents to “physical health, economic well-being, and national psyches” (Quarcoo and Kleinfeld, 2020, s.1). However, psychological studies shows that people may react differently to a disease than to human enemies. Fear of being infected make people to prefer contact with those who are familiar and cause prejudice toward “the other”, including citizens who belong to minority groups (Quarcoo and Kleinfeld,

2020, s.3). In fact, the COVID-19 crisis has already led to a worldwide increase in hate crimes and xenophobia (Quarcoo and Kleinfeld, 2020, s.3).

In this scenario, the news media in general and journalism have an important role in bringing to the public accurate, scientific and objective information in an age where the new role of media has played an important part in political outcomes (see Brexit and Trump election in 2016) and the general political atmosphere around them has been labelled as 'post-truth' politics. In the COVID-19 crisis, the media coverage have helped to further polarize national and international politics and to create a general panic.

In this article, the relationship between globalization and COVID-19 in terms of its developments after the end of the Cold War and in terms of its relation the Covid-19 virus has been transmitted worldwide by global value chains and its effect on the process of globalization will be consider. Thereafter, it will be considered how the pandemic has entangled with the deglobalization or the strengthening of local and national economies. Finally, it will be explored how the media in Europe and the United States in covering the Covid 19 crisis have increased political polarization making it difficult to have an informative and educational information.

Kaynakça / References

- Alexandrova-Arbatova, N. (2020). Global world after the Covid-19 outbreak. *IN DEPTH*, 17(3) 15 Haziran 2020 tarihinde <https://epin.org/wp-content/uploads/2020/05/newsletter.pdf> adresinden erişildi.
- Gadeddu, D. (2019). State, nationalism and globalization. *Glocalism: Journal Of Culture, Politics and Innovation*. 18 Haziran 2020 tarihinde https://glocalismjournal.org/wp-content/uploads/2019/10/editorial_gjcp_i_2019_2-2.pdf adresinden erişildi.
- Connaughton, A. and Devlin, K. (2020, Ağustos 21). Most approve of national response to COVID-19 in 14 advanced economies. *Pew Research Center*. 15 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.pewresearch.org/global/2020/08/27/most-approve-of-national-response-to-covid-19-in-14-advanced-economies/> adresinden erişildi.
- Dimoulas, C. (2020). The impact of Covid-19 in South EU Member States and the future of the Monetary Union. *IN DEPTH*, 17(3). 15 Haziran 2020 tarihinde <https://epin.org/wpcontent/uploads/2020/05/newsletter.pdf> adresinden erişildi.

- Ferraresi, M. (2020, Nisan 24). As Europe Confronts Coronavirus, the Media Faces a Trust Test. *Neiman Reports*. 15 Temmuz 2020 tarihinde <https://niemanreports.org/articles/a-trust-test-for-the-media-in-europe/> adresinden erişildi.
- Flew, T. (2020). Globalization, neo-globalization and post-globalization: The challenge of populism and the return of the national. *Global Media and Communication*, 16(1), 19–39. <https://doi.org/10.1177/1742766519900329>
- Hípola, B. ve Padilla, J. (2020, Haziran 26). Ideology and polarization in times of Coronavirus. *Eurocrisis Press*. 15 Temmuz 2020 tarihinde <https://blogs.lse.ac.uk/eurocrisispress/2020/06/26/polarization-coronavirus/> adresinden erişildi.
- Katsourides, Y. (2020). Political competition post-covid-19: political change is nothing but certain. *IN DEPTH*, 17(3) 15 Temmuz 2020 tarihinde <https://epin.org/wp-content/uploads/2020/05/newsletter.pdf> adresinden erişildi.
- Kleinfeld, R. ve Quarcoo, A. (2020, Mayıs 01)) Can the Coronavirus Heal Polarization? *Carnegie Endowment For International Peace*. 18 Temmuz 2020 tarihinde https://carnegieendowment.org/files/QuarcooKleinfeld_CoronavirusHealPolarization.pdf adresinden erişildi.
- Pastreich, E.(2020, Mart 16). The global media and COVID-19. *Foreign Policy in Focus*. 15 Temmuz 2020 tarihinde <https://fpif.org/the-global-media-and-covid-19/> adresinden erişildi.
- Rizzi, P. (2020, Mayıs 20). *The Post-COVID-19 future of Europe*. 15 Temmuz 2020 tarihinde <https://fordhamobserver.com/46785/opinions/the-post-covid-19-future-of-europe/> adresinden erişildi.
- Youngs, R. (2020 Haziran 10). *Coronavirus and Europe's New Political Fissures*. 18 Temmuz 2020 tarihinde <https://carnegieeurope.eu/2020/06/10/coronavirus-and-europe-s-new-political-fissures-pub-82023> adresinden erişildi.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Boschele, M. (2020). Küreselleşme paradigması ve COVID 19 krizinde medya üzerine bir değerlendirme. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4430-4444. DOI: 10.26466/opus.795725

Habere Erişim Pratiklerinin Dönüşümü: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Alan Araştırması¹

DOI: 10.26466/opus.775977

*

Burak Somuncu* - **Mustafa Temel ****

* Öğr. Gör., Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Adana / Türkiye

E-Posta: bsomuncu@atu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-0717-4017](https://orcid.org/0000-0002-0717-4017)

** Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi, Kayseri/Türkiye

E-Posta: mustafatemel@erciyes.edu.tr

ORCID: [0000-0003-0828-0660](https://orcid.org/0000-0003-0828-0660)

Öz

Haberleşme insanların temel ihtiyaçları arasında yer almakta ve bu haberleşme ihtiyacı çeşitli araçlar vasıtasıyla karşılanmaktadır. Modern zamanda bireyler, habere erişim sürecinde medyayı temel başvuru kaynağı olarak tercih etmektedir. Geleneksel medya araçlarının sunmuş olduğu bu işlev, iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile ortaya çıkan yeni medya araçları ile daha da güçlenmiş ve yeni medya araçları da haberleşme sürecinde aktif olarak kullanılır hale gelmiştir. Özellikle yeni medya araçlarının anlık erişim sağlayan etkileşimli yapısı sayesinde bireyler gazete, televizyon ve radyo gibi geleneksel medya araçlarına başvurmadan ya da bu araçların dijital platformdaki erişim bağlantılarını kullanarak habere ulaşabilmektedir. İnternet kullanım oranının artması da göz önüne alındığında, yeni medya araçlarının habere erişim sürecinde geleneksel medya araçlarına oranla daha aktif kullanılabilirliğini gözlemlemek mümkündür. Bu alışkanlık, beraberinde medyanın temel çıktısı olan haberlerin tüketim şeklini de dönüştürebilecek bir durumu da beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada da haberlere erişim pratiklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, haber alma sürecinde hangi iletişim araçlarının/kanallarının daha fazla tercih edildiği Adana ili örneğinde, üniversite öğrencilerinin katılımıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'nde eğitim gören üniversite öğrencileri arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen katılımcılara yönlendirilen anket soruları ile elde edilen veriler SPSS programı aracılığı ile işlenmiş, elde edilen veriler değerlendirilerek bireylerin habere ulaşma alışkanlıkları ölçülmüştür. Araştırma sonucunda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun habere erişim sürecinde web sitelerini ve sosyal medya uygulamalarını kullandığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Haber, Geleneksel Medya, Yeni Medya, Habere Erişim, Sosyal Medya.

¹ Bu çalışma, 22-23 Şubat 2020 tarihinde "1.Uluslararası 'Yeni Dünyada İletişim' Kongresi'nde" sunulmuş olan "Habere Erişim Pratiklerinin Tespiti: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme" başlıklı bildirisinin genişletilmiş ve yeniden revize edilmiş halidir.

Transformation Of News Access Practices: A Field Research On University Students

*

Abstract

Communication is among the basic needs of people and this communication need is carried out through various means. In the modern time, individuals prefer the media as the main source of reference in accessing the news. This function offered by traditional media tools have gained further strength with the new media tools that have occurred with the development of communication technologies and the new media tools have become actively useable in the process of communication. Particularly due to the interactive structure of new media tools that provide instant access; individuals can access the news without resorting to traditional media tools such as newspapers, television and radio or by using the access links of these tools on the digital platform. Considering the increase in the internet usage rate, it is possible to observe that new media tools can be used more actively than the traditional media tools in the process of accessing the news. This habit brings along a situation that may transform the way of consuming the news/information, which are the main outputs of the media. It is aimed to determine the practices of access to the news in this study. In this context, it was tried to be determined which communication tools /channels are preferred more in the process of receiving the news in the example of Adana province with the participation of university students. The data obtained with the survey questions addressed to the participants chosen with the method of simple random sampling among the university students studying at Adana Alparslan Türkeş Univeristy of Science and Technology were processed through SPSS program, the data obtained were evaluated and the habits of individuals in reaching the news were measured. As a result of the research, it was determined that the majority of the participants used websites and social media applications in accessing the news.

Keywords: *News, Traditional Media, New Media, Access to the News, Social Media*

Giriş

İletişim teknolojileri bireylerin gündelik hayat pratiklerini önemli ölçüde etkileyen ve dönüştüren bir yapıya sahiptir. Bireylerin dijital araçlara bu yönelimi, birçok alışkanlıkların dönüşümüne sebep olmuş ve bireylerin habere erişme pratikleri de bu süreçte değişmiştir. Başta internet olmak üzere, web 2.0 teknolojisinin gelişimi ile kullanımı artan ve etkileşime imkan tanıyan yapısı sebebiyle hayatın vazgeçilmez araçları haline gelen sosyal medya² uygulamaları/araçları, bireylerin habere erişim sürecinde aktif kullanılır olmuş ve bu süreçte dijital ortamlar bilgiye/habere erişimde³ en fazla kullanılan araçlar haline gelmiştir.

Yapılan araştırmalar da, zaman içerisinde bireylerin habere erişim pratiklerinin geleneksel iletişim araçlarından internet, yeni medya gibi dijital araçlara doğru yön değiştirdiğini göstermektedir. 2003 yılında yapılan bir araştırmaya göre, internet kullanıcıları artık interneti haber almada radyo-televizyon ve gazete kadar etkin olarak kullanmaktadır. İnternet kullanıcıları, habere istedikleri anda ulaşabildikleri, gazete/radyo ve televizyonlarda olmayan haberleri internetten temin edebildikleri, farklı kaynaklara erişim sağladıkları için internetten haber almaya başlamıştır. Okurlar, özellikle de hızlı ve anında ulaşabildikleri için haber alma ihtiyaçlarını internetten karşılamaktadır (Karaduman, 2003, s. 7-8). 2008 yılında yapılan bir diğer araştırmaya göre, öğrencilerin önemli bir kısmı gazeteyi her gün düzenli olarak, üstelik bayiden satın alarak okumaktadır. Gazete en çok haber/bilgilenme amacıyla satın alınmaktadır. Yine araştırmada internetin öğrenciler tarafından haber elde etme amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir (Toruk, 2008, s. 487). Kutlu, Bekiroğlu ve Öztürk'ün 2009 yılında üniversite öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmada habere erişim pratiklerinin değiştiğini göstermektedir. Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin haber alma alışkanlıklarını ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, haber alma

² *We are social ve Hootsui tarafından yayınlanan 2019 yılı istatistik verilerine göre, Türkiye'de 59.36 milyon internet kullanıcısı, 52 milyon aktif sosyal medya kullanıcısı, 44 milyon aktif mobil sosyal medya kullanıcısı bulunmaktadır. Yine araştırmaya göre, bireylerin internette günde ortalama 7 saat zaman geçirdikleri; günde ortalama 2 saat 46 dakika sosyal medya araçlarını kullandıkları belirtilmektedir (www.dijilopedi.com; www.wearesocial.com).*

³ *Araştırmalara göre; bireyler, özellikle de öğrenciler, interneti ve diğer yeni iletişim teknolojilerini bilgi arama, bilgi edinme ve araştırma/öğrenme motivasyonları ile kullanmaktadır (Eken ve Aydın, 2018, s. 894; Balcı ve Ayhan, 2007, s. 178-180).*

ihtiyacının karşılanması noktasında en çok başvurulan kitle iletişim araçlarının sırasıyla televizyon, internet, gazete, radyo ve dergi olduğu belirlenmiştir. İnternetin, gazete, radyo ve dergiden daha fazla tercih edildiği ortaya çıkmıştır (Kutlu, Bekiroğlu ve Öztürk, 2009, s. 186-187). 2015 yılında yapılan bir diğer çalışmada da yeni medya araçlarının habere erişim sürecinde kullanılmaya başlandığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bireyler internet gazeteciliği şeklinde veya sosyal medya araçları ile habere erişimi daha fazla tercih etmektedir (Taşdemir, 2015, s. 112).

Görülebileceği üzere, bireylerin haberleri keşfetme ve tüketme biçimleri değişikliğe uğramıştır. Bu çalışmada da; habere erişim pratiklerinin dönüşümünün tespit edilmesi, habere erişim sürecinde sık kullanılan iletişim araçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Literatürdeki çalışmalara ek olarak, dijital haber mecralarının kullanım farklılıklarına da odaklanan çalışmada bireylerin yeni medyada yoğunlaşan haber tüketim pratikleri incelenmiştir. Bu bağlamda, dijitalleşmenin bilgi edinme/haberleşme sürecindeki rolüne odaklanan çalışmada, iletişim teknolojileri ve habere erişim süreci ilişkiseliliği ile ilgili teorik bir değerlendirme yaptıktan sonra, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'nde eğitim gören öğrenciler arasından basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 200 katılımcıya uygulanan ankete ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İletişim Teknolojileri ve Habere Erişim Pratikleri

İnternet ve yeni medya teknolojilerinin kişilerin hayatına girmesi ile birlikte iletişim, gazetecilik ve haber alanında değişimler ve dönüşümler meydana gelmiştir. Yeni medya, gazeteciliğin basılı yayıncılıktan ziyade dijital platformda yeniden bir biçim kazanması yönünde bir anlayışı doğurmuştur (Sucu, 2020, s. 41). Yine bu değişimle birlikte, basılı gazete okuyucusunun 'geleneksel okuyucu', radyo dinleyicisinin 'nostaljik ve sadık dinleyici' olarak nitelendirildiği günümüzde artık; internet ve bilgisayar teknolojisinin bütün olanaklarından (online gazete, video görüntü, web-tv gibi) yararlanan yeni medya takipçisini yarattığı farklı bir kitle söz konusudur. Aynı zamanda, her geçen gün gelişmekte olan bir sektör olarak medya; bu yeni ve farklı kitleye hitap edebilmek için kendini ve çalışanlarını bu değişimin dışında tutamamaktadır (Kutlu, Bekiroğlu ve Öztürk, 2009, s. 178).

Bilgi ve iletişim teknolojisindeki bu gelişmelerle birlikte habere erişim pratiklerinde yaşanan değişikliklerin iki nedenden kaynaklandığını söylemek mümkündür. İlki, haber/bilgi üretim ortamındaki teknolojik ve yapısal değişimler, ikincisi ise elde edilen verileri tüketenlerin tüketim pratiklerinde farklılaşan eğilimlerdir (Aktaran Karaaslan, 2018, s. 248).

Teknolojik ve Yapısal Değişimler

İletişim teknolojilerindeki yenilikler, enformasyonun iletişim araçlarındaki dolaşımını etkilemiştir. Bu sebeple, günümüzde geleneksel iletişim araçlarının gelişmeleri kamuoyuna aktarma noktasında yetersiz kalması ve hızlı bir şekilde okuyucuya ulaştırılmaması haberciliğin de online ortamlara taşınmasını beraberinde getirmiştir (Değirmencioğlu, 2016a, s. 57). Ağ tabanlı yeni medya, interaktif olabilme, talep üzerine uyarlanabilme; metin, görüntü, hareket eden resimler ve sesin yeni kombinasyonlarını bir araya getirebilme; yeni toplumlar oluşturabilme (değişim sürecinde etkin olma); diğer medyalarda mümkün olmayacak bir şekilde muhabirliğe ilişkin derinlik sağlama, dokuyu ve bağlamı sunmak için sınırsız alana sahip olabilme gibi özellikleri sebebiyle bu süreçte gazetecilik pratiklerinin değişmesini sağlamıştır (Pavlik, 2013, s. 48).

Yeni medya; birçok medya sistemini (çok ortamlılık/multimedya), veri taşıma sistemini bünyesinde barındıran; hiper-metin sağlayan yapısı, geleneksel medyadaki 'aynı anda'lık gerekliliğini ortadan kaldırabilen eş zamanlı ve eş zamansız olarak etkileşime imkân sağlayan özelliği; kitesizleştirme gibi özellikleri ve geleneksel medya vb. platformlardaki tek yönlü iletişimi hedef kitleyle karşılıklı etkileşim haline çeviren özellikleriyle ön plana çıkmaktadır. Örneğin, yeni medya platformlarından biri olan elektronik posta aracılığıyla bilgisayar ağlarında kullanıcılar birbirleriyle yazılı olarak eşzamanlı ya da eşzamansız olarak haberleşebilmektedirler. Bu yönde oluşturulan bilgisayar ağları; kişilerin haberleşme isteklerini hızlı ve güvenli bir şekilde karşılayabilmektedir. Kitle yerine bireyi ve bireyin tercihlerini ön plana çıkaran yeni medyada kaynak ile hedef arasındaki tek yönlü iletişimin yerine kaynak ve hedefin bireyde toplanabildiği, 'anında'lığın ön plana çıktığı çift yönlü bir iletişim süreci söz konusu olmaktadır (Gülner ve Balcı, 2011, s. 69-77; Sucu, 2020, s. 51).

Yaşanan bu dijital dönüşüm, gazetelerin dijital ortamlarda yer edinmesini zorunlu hale getirmiştir. Günümüzde neredeyse bütün gazeteler artık kendi hizmet sağlayıcıları üzerinden oluşturdukları özgün dijital gazeteleri internet üzerinden kullanıcılara sunmaktadır. Dijital teknoloji sadece haber sunum kanallarını değiştirmekle kalmamış, habercilik anlayışında da değişimlere sebep olmuştur. Yeni medya ile her geçen gün habercilikle ilgili yeni ve farklı kavramlar ortaya çıkmış; haberin bulunması, işlenmesi ve dağıtılması da önemli ölçüde değişime uğramıştır (Karatoprak, 2019, s. 77; Pavlik, 2013, s. 75).

Online gazetecilik olarak adlandırılan bu süreçte, geleneksel iletişim araçları tarafından üretilen yazılı, sesli ve görüntülü her türlü enformasyon artık dijital alt yapı sayesinde bir arada sunulabilir olmuştur (Değirmencioğlu, 2016b, s. 593-594). Yine, online gazeteciliğin güncelleme, depolama ve arşiv olanakları, kullanıcıyla etkileşim olanağı (geri bildirim-sohbet), çoklu ortam, multimedya ayrıcalığı, hiper-metinden yararlanma imkanı, erişim sürecinde kişisellik sunması (Halıcı, 2005, s. 156-162) geleneksel gazeteciliğin etkisinin azalmasına sebep olmuştur. Geleneksel gazeteciliğin etkisini azaltan internet gazeteciliğinin sunmuş olduğu imkânları şu şekilde sıralamak mümkündür (Çakır, 2007, s. 140):

- Haberi çok hızlı bir biçimde verebilmesi ve haberin sürekli güncellenebilmesi.
- Okurun habere 24 saat, dilediği zaman ulaşabilmesi.
- Multimedya temelinde ses-grafik-görüntülü dosyaları kullanılabilmesi.
- Arşivdeki haberlere kolayca ulaşılabilmesi ve istenilen haberlerin saklanabilmesi.
- Okurla interaktif etkileşim sağlaması; okurun yorumlarını anında iletebilmesi.
- Haberle ilgili konularda, web sitelerinin linklerinin verilmesiyle, arka plan bilgilerine kolaylıkla ulaşılabilmesi.
- Diğer medyada yer almayan farklı haberleri bulabilme imkânının olması.
- Okurun haber oluşumuna doğrudan etki edebilmesi.

Teknik alt yapı ve sağladığı bu imkânlar ile güçlenen internet gazeteciliği, sosyal medya araçlarının gelişmesi ile birlikte habere ulaşımı ve haberin yayılımını kolaylaştırmış, sosyal medya mecralarının interaktif özelliğiyle okuyucunun/dinleyicinin/izleyicinin de haber üretim sürecine dâhil olmasını daha da güçlendirmiştir. İnternet üzerinden bir platform kurabilmenin ucuza

mal edilebilmesi, gazetecilerin veya bireylerin bir medya organı gibi kendi yayını yapabildiğini sağlamış ve alternatif dijital medya alanları oluşmaya başlamıştır. Bu ortamın hızla şekillenmesini ise mobil teknolojilerin ilerlemesi sağlamıştır. Artık akıllı bir telefonla tüm dünyaya eş zamanlı yayın yapmak, internet ağları ve yeni medya sayesinde mümkün hale gelmiştir (Karatoprak, 2019, s. 60). Bu süreçte özellikle gündelik yaşamda oldukça önemli bir yere sahip olan tablet bilgisayarlar ve akıllı cep telefonları, geleneksel iletişim araçlarından ziyade yaygın olarak kullanılan iletişim araçları olmuştur. Geleneksel medya kuruluşları da bu yaşam biçimlerine uyum sağlayabilmek için haber üretim, sunum ve yayım pratiklerini değiştirmişler; dijital ortamlara uyumlu içerikler oluşturmaya başlamışlardır (Değirmencioğlu, 2016a, s. 57).

Tüketim Pratiklerindeki Değişimler

Dijital ortamların özellikle kolay/hızlı erişebilme, görsel/işitsel ve yazılı içeriklere bir arada yer verme ve farklı kaynaklara ulaşabilme gibi sahip olduğu alt yapı sayesinde bireyler geleneksel gazeteler yerine dijital ortamlara yönelmeye başlamıştır. Günümüzde daha fazla habere ulaşmak ve ulaştıkları haberleri paylaşma arzusuna sahip olan bireyler (Comscore, 2019, s. 3), sadece gazetenin sunduğu içerikle sınırlı kalmayıp, etkileşim içinde olabildiği platformları tercih etmektedir. Farklı haberlere ve kaynaklara erişim sağlamak isteyen okurlar, dijital medya sayesinde hem haber üretebilmekte hem de haberleri takip edebilmektedir. Bu sayede pasif konumundan uzaklaşan okurlar, online mecralar ile haber üretim sürecinde aktif rol oynayabilmektedir (Karaaslan, 2018, s. 248).

İnternet, okurlara hem 'en hızlısını', hem de 'daha fazlasını' sunmaktadır. Habere ulaşabilmek için televizyonun haber bültenini ya da ertesi gün basılacak gazeteyi bekleyen okur, artık günün 24 saatinde dilediği habere, dilediği kaynaktan ulaşabilmektedir (Karaduman, 2003, s. 2). Yapılan araştırmalarda da, dijital çağda haberlere online ortamlarda doğrudan ya da arama motorları aracılığıyla erişimin tercih edildiği belirlenmiştir. Özellikle Z kuşağının⁴ büyük bir kısmının haber kaynağını sosyal medya oluşturmaktadır.

⁴ Habere erişim pratiklerinin yaş grubuna göre değiştiğini, özellikle genç yetişkinlerle orta yaş grubu arasında haber tüketim biçimlerinin farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Fakat süreç içerisinde teknoloji okuryazarlığının artmasıyla birlikte, yetişkinler ile gençler arasındaki haber ve bilgiye ulaşma yöntemleri benzerlik gösterecektir (Karaaslan, 2018, s. 257).

Ayrıca kullanıcıların büyük bir kısmının online ortamlardaki içerikler için ödeme yapmaması da bireylerin habere erişim sürecinde bu araçları tercih etmesine sebep olmaktadır (Comscore, 2019, s. 4, 12).

Görülebileceği üzere, bireylerin haberleri keşfetme ve tüketme biçimleri değişikliğe uğramış, yeni medya araçları haberi tüketme amacıyla sık kullanır hale gelmişlerdir. Bu bakımdan günümüzde bireyler haber alma ihtiyaçlarını dijital ortam olan Facebook, Twitter, YouTube vb. gibi sosyal medya araçları üzerinden karşılamaktadırlar. Özellikle Twitter, güncel, kısa ve anlık paylaşımlara olanak sağlayan bir altyapıya sahip olmasından dolayı önemli alternatif bir haber ortamı olarak kullanılmaktadır. Bu sebeple, bireyler basılı gazete satın almaktan ziyade, sosyal medya hesapları üzerinden güvencikleri gazetelerin ya da medya kuruluşlarının Twitter sayfalarından haberlere ulaşmayı tercih etmektedirler. Ayrıca ulusal ve yerel medya kuruluşları da sosyal medya hesapları aracılığıyla haberlerini okuyucularına ve izleyicilerine aktarma ve dünya gündemine sunma olanağını elde etmektedirler (Sucu, 2020, s. 58; Kürkçü, 2016, s. 98).

Ayrıca, iletişim teknolojilerinin habere erişim pratiklerinde aktif kullanılması bazı problemlere de sebep olabilmektedir. Sosyal medya ortamları, habercilikte bir alternatif oluştururken bu mecraların haber kaynağı olarak kullanılması güvenilirlik problemini ortaya çıkarmaktadır (Güz, Yegen ve Yanık, 2017, s. 1413). Sosyal medyanın hızlı enformasyon akışı sağlayan yapısından dolayı haber ve bilgi yayma konusunda geleneksel medyanın eşik bekçiliği rolü zayıflamış, bu durum belirli bir eşik bekçisinden geçen geleneksel medya içeriklerine oranla, sosyal medyada yanlış veya yanıltıcı haber içeriklerinin yayılmasını beraberinde getirmiştir (Kürkçü, 2016, s. 89). Online ortamlarda denetimsiz bir şekilde isteyen herkesin içerik üretme imkanına sahip olmasından dolayı sosyal medya araçlarında; manipülasyon, algı üretimi, bilginin doğruluğu/güvenilirliği gibi etik sorunlar; bilgiye/habere erişim sürecinde dijital araçların sık kullanılmasından dolayı geleneksel bilgi edinme çabasının zayıflaması, bilginin doğruluğunun teyit edil/e/memesi ve ek-sik/yanlış bilgilere maruz kalma problemleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın Tasarımı

İnsanların en temel ihtiyaçları arasında yer alan haberleşme günümüzde iletişim teknolojilerinin aktif bir şekilde kullanılması ile mümkün olmaktadır.

Bu durum neticesinde de teknolojinin gelişmesine paralel olarak, bilgi edinme, haberleşme yöntemleri de değişikliğe uğramaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada da bireylerin haberleşme sürecinde başvurduğu yöntemler irdelenmiştir. Bu bağlamda araştırmada habere erişim pratiklerinin dönüşümünün tespit edilmesi; habere erişim sürecinde kullanılan iletişim teknolojilerinin belirlenmesi, dijital haber mecralarının kullanım farklılıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırma Soruları

Çalışma kapsamında aşağıdaki temel araştırma sorularının cevabı aranmıştır:

- Haber elde etme/bilgilenme sürecinde hangi iletişim araçları kullanılmaktadır?
- Haberlere online ortamda nasıl erişim sağlanmaktadır?
- Haberlere ulaşma ve bilgi edinme sürecinde tercih edilen iletişim araçlarının belirlenmesindeki temel etmenler nelerdir?
- Habere ulaşma sürecinde sosyal medya araçları neden tercih edilmektedir?
- Sosyal medya uygulamaları ile haber elde etme/bilgilenme sürecinde hangi teknolojik araçtan faydalanılmaktadır?
- Haber elde etme sürecinde gazetelere erişim şekli nasıldır?

Araştırmanın Yöntemi ve Örneklem Seçimi

Üniversite öğrencilerinin habere erişim pratiklerini tespit etmek amacıyla Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir saha araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 200 öğrenciye, elektronik ortam aracılığı ile 13 sorudan oluşan anket formu yöneltilmiştir.

Araştırma örnekleminin belirlenme işlemi %5 hata payı dikkate alınarak yapılmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.50). 2019-2020 verilerine göre Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'nde 2216 lisans öğrencisi öğrenim görmektedir. Bu doğrultuda %5 hata payı dikkate alınarak 200 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir.

Anket formu iki kısımdan oluşmaktadır. Anket formunun ilk bölümünde, öğrencilerin demografik bilgilerine yer veren ve iletişim teknolojilerini kullanma alışkanlıklarını ölçen sorular yer almaktadır. Soru formunun ikinci bölümünde ise araştırma sorularından hareketle, habere erişim sürecinde kullanılan araçlar ve yöntemlerle birlikte bu süreçte kullanılan araçların tercih edilme sebepleri ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Son olarak, elde edilen veriler SPSS programı aracılığı ile işlenmiş ve bulgular değerlendirilerek bireylerin, üniversite öğrencileri özelinde, habere ulaşma alışkanlıkları belirtilmiştir.

Bulgular

Demografik Özellikler

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Erkek	97	48,5
Kadın	87	43,5
Kayıp Değer	16	8,0
Toplam	200	100,0

Tablo 1’deki verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır. 200 katılımcı içerisinde 97 (%48,5) erkek, 87 (%43,5) kadın öğrenci yer almaktadır.

İletişim Araçlarının Kullanma Alışkanlıkları

Araştırmanın bu bölümünde; geleneksel iletişim araçlarını ve sosyal medya uygulamalarını kullanma sıklıkları ve bu araçların tercih edilme sebepleri sorgulanmıştır.

Tablo 2. Kitle İletişim Araçlarının Kullanım Sıklıkları

Kitle İletişim Araçları	Televizyon		Gazete		Radyo		İnternet/Sosyal Medya Uygulamaları	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Hiç	37	18,5	62	31,0	76	38,0	-	-
Çok Nadir	61	30,5	76	38,0	55	27,5	-	-
Bazen	63	31,5	46	23,0	45	22,5	5	2,5
Çoğu Zaman	26	13,0	6	3,0	20	10,0	61	30,5
Her Zaman	13	6,5	10	5,0	4	2,0	134	67,0
Toplam	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0

Katılımcıların kitle iletişim araçlarını kullanım sıklığının ölçüldüğü soruda; öğrencilerin en fazla internet/sosyal medya uygulamalarını kullandığı; internet/sosyal medya uygulamalarını kullanmayan hiç kimsenin olmadığı belirlenmiştir. Tablo 2'ye göre 134 (%67,0) öğrenci, internet/sosyal medya araçlarını her zaman kullandığını ifade etmiştir. Ayrıca, geleneksel medya araçlarından televizyon, gazete ve radyonun kullanım sıklığının düşük olduğu, hatta gazete ve radyo gibi iletişim araçlarının genellikle hiç tercih edilmediği ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. Sosyal Medya Uygulamalarını Kullanım Sebepleri

Kullanım Sebepleri	İletişim kurmak- Görüşme yapmak		Haber elde etmek Bilgilenmek		Görsel içerikleri izlemek		Paylaşım yapmak		Yorum yapmak		Arkadaş bulmak Takiplemek		Oyun oynamak	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Hiç	4	2,0	-	-	-	-	26	13,0	62	31,0	84	42,0	61	30,5
Çok Nadir	15	7,5	-	-	9	4,5	70	35,0	76	38,0	39	19,5	38	19,0
Bazen	25	12,5	26	13,0	25	12,5	48	24,0	29	14,5	40	20,0	37	18,5
Çoğu Zaman	90	45,0	77	38,5	85	42,5	29	14,5	19	9,5	24	12,0	37	18,5
Her Zaman	66	33,0	97	48,5	81	40,5	27	13,5	14	7,0	13	6,5	27	13,5
Toplam	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0

Tablo 2'den elde edilen verilerden hareketle, katılımcıların günümüzde internet/sosyal medya araçlarını diğer iletişim araçlarına oranla daha fazla tercih ettiğini söylemek mümkündür. Bu gözlemden hareketle, sosyal medya araçlarının kullanım sebeplerinin ölçüldüğü soruda; Tablo 3'de görüleceği üzere, katılımcıların sosyal medya araçlarını çoğunlukla iletişim kurmak/görüşme yapmak ve haber elde etmek/bilgilenmek amacıyla kullandığı tespit edilmiştir. Özellikle haber elde etmek/bilgilenmek sosyal medya araçlarının tercih edilme sebepleri arasında üst sıradadır. Katılımcıların tamamının sosyal medya araçlarını haber elde etme/bilgilenme sürecinde aktif olarak kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 4. Sosyal Medya Uygulamalarının Kullanım Sıklığı

Sosyal Medya Ağları	Facebook		Twitter		Youtube		Instagram		Snapchat		Google+		LinkedIn		WhatsApp	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Hiç	102	51,0	66	33,0	3	1,5	29	14,5	124	62,0	71	35,5	105	52,5	4	2,0
Çok Nadir	60	30,0	20	10,0	2	1,0	10	5,0	33	16,5	18	9,0	27	13,5	-	-
Bazen	15	7,5	36	18,0	10	5,0	26	13,0	19	9,5	15	7,5	36	18,0	8	4,0
Çoğu Zaman	13	6,5	43	21,5	108	54,0	55	27,5	18	9,0	33	16,5	17	8,5	28	14,0
Her Zaman	10	5,0	35	17,5	77	38,5	80	40,0	6	3,0	63	31,5	15	7,5	160	80
Toplam	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0

Sosyal medya uygulamalarının kullanım sıklığının ölçüldüğü sorudan elde edilen ve Tablo 4'te gösterilen verilere göre katılımcıların sosyal medya uygulamaları arasında çoğunlukla WhatsApp, YouTube ve Instagram uygulamalarını kullandıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda katılımcıların, LinkedIn, Snapchat ve Facebook gibi uygulamaları neredeyse hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Medya Uygulamalarında Günlük Geçirilen Süreler

Sosyal Medya Ağları	Facebook		Twitter		Youtube		Instagram		Snapchat		Google+		LinkedIn		WhatsApp	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Süreler	22	11,0	27	13,5	-	-	12	6,0	41	20,5	23	11,5	25	12,5	6	3,0
0-1 Saat	142	71,0	90	45,0	35	17,5	57	28,5	129	64,5	97	48,5	132	66,0	16	8,0
1-2 Saat	14	7,0	47	23,5	64	32,0	42	21,0	7	3,5	20	10,0	11	5,5	54	27,0
2-3 Saat	3	1,5	11	5,5	42	21,0	38	19,0	2	1,0	17	8,5	7	3,5	34	17,0
3-4 Saat	-	-	7	3,5	21	10,5	19	9,5	4	2,0	10	5,0	4	2,0	21	10,5
4-5 Saat	-	-	7	3,5	16	8,0	16	8,0	4	2,0	10	5,0	5	2,5	26	13,0
5 Saatten Fazla	1	,5	5	2,5	16	8,0	10	5,0	1	,5	5	2,5	1	,5	30	15,0
Kayıp Değer	18	9,0	6	3,0	6	3,0	6	3,0	12	6,0	18	9,0	15	7,5	13	6,5
Toplam	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0

Bireylerin gündelik hayatında sosyal medya oldukça önemli bir role sahiptir. Sosyal medya araçlarında günlük geçirilen sürelerin ölçüldüğü Tablo 5'e göre katılımcıların çoğunluğu günlük 1-3 saat aralığında sosyal medya araçlarını kullanmaktadır. Gündelik yaşamda en uzun süre kullanılan sosyal medya uygulamasının ise çoğunlukla WhatsApp ve YouTube olduğu belirlenmiştir.

Haber Elde Etme Sürecinde İletişim Araçlarının Kullanımı

Bu bölümde; haber elde etme sürecinde kullanılan iletişim araçlarına ilişkin ve bu araçların tercih edilme sebepleri ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 6. Haber Elde Etme/Bilgilenme Sürecinde Kullanılan İletişim Araçları

İletişim Araçları Kullanım Sıklığı	Televizyon		Gazete		Radyo		Web Siteleri		Sosyal Medya Uygulamaları	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Hiç	45	22,5	77	38,5	89	44,5	2	1,0	11	5,5
Çok Nadir	60	30,0	62	31,0	52	26,0	1	,5	7	3,5
Bazen	39	19,5	29	14,5	27	13,5	17	8,5	39	19,5
Çoğu Zaman	36	18,0	15	7,5	10	5,0	80	40,0	55	27,5
Her Zaman	16	8,0	6	3,0	6	3,0	97	48,5	80	40,0
Kayıp Değer	4	2,0	11	5,5	16	8,0	3	1,5	8	4,0
Toplam	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0

Bireyler haber elde etme/bilgilenme sürecinde farklı iletişim araçlarını kullanabilmektedir. Geleneksel medya araçları haber elde etme sürecinde sıkça kullanılırken, günümüzde yeni iletişim teknolojilerinin gelişimi ile birlikte haber elde etme sürecinde sosyal medya araçları daha fazla tercih edilir hale gelmiştir. Haber elde etme sürecinde kullanılan iletişim araçlarının tespit edildiği Tablo 6'ya göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu web siteleri ve sosyal medya uygulamaları ile habere erişim sağlamaktadır. Bununla birlikte televizyon, gazete ve radyo gibi iletişim araçlarının haber elde etme sürecinde çoğunlukla kullanılmadığı belirlenmiştir.

Tablo 7. Haberlere Online Ortamda Erişme Yöntemleri

Erişim Sağlama Yöntemi	Arama motor- larının yön- lendirme-sini kullanarak		Resmi haber/bilgi kaynaklarını kullanarak		Gazetelerin web sitelerini (URL) adres çubuğuna yazarak		Forum sayfalarının yönlendirme- sinden faydalanarak		Gazetelerin sosyal medya hesaplarını kullanarak/ta- kip ederek		Sosyal medya araçlarının yönlendirme- lerini kullanarak		Online haber sayfalarının mobile uygu- lamalarını kullanarak	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Hiç	5	2,5	7	3,5	35	17,5	62	31,0	69	34,5	37	18,5	82	41,0
Çok Nadir	20	10,0	18	9,0	51	25,5	61	30,5	23	11,5	37	18,5	27	13,5
Bazen	49	24,5	61	30,5	31	15,5	38	19,0	28	14,0	43	21,5	28	14,0
Çoğu Zaman	66	33,0	69	34,5	40	20,0	17	8,5	42	21,0	42	21,0	25	12,5
Her Zaman	56	28,0	42	21,0	33	16,5	5	2,5	28	14,0	30	15,0	27	13,5
Kayıp Değer	4	2,0	3	1,5	10	5,0	17	8,5	10	5,0	11	5,5	11	5,5
Toplam	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0

Tablo 6’da bireylerin haber elde etme sürecinde çoğunlukla web sitelerini ve sosyal medya araçlarını kullandıkları görülmektedir. Tablo 7’de ise bireylerin haberlere online ortamda erişim yöntemlerine ilişkin veriler yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların habere erişim sürecinde çoğunlukla arama motorlarının yönlendirmesinden faydalandığı, resmi haber/bilgi kaynaklarını kullandığı ve sosyal medya araçlarının yönlendirmesi aracılığı ile habere erişim sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların online haber sayfalarının mobil uygulamalarını oldukça az tercih ettiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, habere erişim sürecinde arama motorlarının ne kadar etkin rol oynadığını bu tablodan hareketle söylemek mümkün gözükmemektedir.

Tablo 8.1 Haberlere Ulaşma ve Bilgi Edinme Sürecinde Kullanılan Araçların Tercih Edilmesindeki Temel Etmenler

Tercih Sebepleri	Haberlere/ bilgilere erişim sağlama olanaklarına dikkat ederim.		Haberlerin/ bilgilerin güncel olmasına dikkat ederim.		Ücretsiz olması.		Etkileşime imkân sağlamasına önem gösteririm.		Arşiv bilgilerine erişebilme olanağı benim için önemlidir.	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	9	4,5	3	1,5	1	0,5	17	8,5	7	3,5
Katılmıyorum	5	2,5	7	3,5	11	5,5	36	18,0	20	10,0
Kararsızım	22	11,0	11	5,5	21	10,5	51	25,5	36	18,0
Katılıyorum	98	49,0	79	39,5	90	45,0	52	26,0	77	38,5
Kesinlikle Katılıyorum	54	27,0	89	44,5	68	34,0	29	14,5	40	20,0
Kayıp Değer	12	6,0	11	5,5	9	4,5	15	7,5	20	10,0
Toplam	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0

Tablo 8.2 Haberlere Ulaşma ve Bilgi Edinme Sürecinde Kullanılan Araçların Tercih Edilmesindeki Temel Etmenler

Tercih Sebepleri	Konu ile ilgili ayrıntılı bilgi ve haberlere ulaşmak isterim.		Karşılaştırma yapabilmek, farklı kaynaklara erişebilmek isterim.		Görsel, işitsel ve yazılı verilerin aynı ortamda bulunmasına önem gösteririm.		Sansür edilmemiş haberlerin/ bilgilerin olduğu araçları tercih ederim.	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Kullanım Sıklığı								
Kesinlikle Katılmıyorum	4	2,0	6	3,0	1	0,5	7	3,5
Katılmıyorum	4	2,0	2	1,0	1	0,5	8	4,0
Kararsızım	15	7,5	16	8,0	29	14,5	22	11,0
Katılıyorum	78	39,0	69	34,5	94	47,0	56	28,0
Kesinlikle Katılıyorum	88	44,0	93	46,5	61	30,5	90	45,0
Kayıp Değer	11	5,5	14	7,0	14	7,0	17	8,5
Toplam	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0

Bireyler, habere erişim sürecinde farklı iletişim araçlarını pek çok sebeple tercih edebilmektedir. Bu bağlamda, Tablo 8’de aktarılan verilere göre habere ulaşma ve bilgi edinme sürecinde kullanılan araçların tercih edilmesinde şu faktörler etkili olmaktadır:

- Haberlerin/bilgilerin güncel olması (f=168, % 84).
- Konu ile ilgili ayrıntılı bilgi ve haberlere ulaşılabilmesi (f=166, %83).
- Karşılaştırma yapabilmek ve farklı kaynaklara erişim imkânının olması (f=162, %81).
- Ücretsiz olması (f=158, %79).
- Görsel, işitsel ve yazılı verilerin aynı ortamda bulunması (f=155, %77,5).
- Haberlere/bilgilere erişim sağlama olanaklarına (f=152, %76).
- Arşiv bilgilerine erişim sağlanabilmesi (f=117, %58,5).
- Sansür edilmemiş haberlerin/bilgilerin olması (f=146, %73)
- Etkileşime imkân sağlaması (f=81, %40,5).

Bu bağlamda katılımcılar, habere erişim sürecinde çoğunlukla haberlerin/bilgilerin güncel olması; konu ile ilgili ayrıntılı bilgi ve habere ulaşabilmesi ve karşılaştırma yapabilmesi, farklı kaynaklara erişim imkânına sahip olabileme sebeplerine göre iletişim araçlarını tercih etmektedir.

Haber Elde Etme Sürecinde Sosyal Medya Araçlarının Rolü

Haber elde etme sürecinde sosyal medya araçlarının rolüne ve bu araçların tercih edilme sebeplerine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 9. Sosyal Medya Uygulamaları ile Haber Elde Etme/Bilgilenme Sürecinde Kullanılan Teknolojik Araçlar

Teknolojik Araçlar:	Bilgisayar (Masaüstü/Dizüstü)		Cep Telefonu		Tablet	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Hiç	11	5,5	0	0	86	43,0
Çok Nadir	23	11,5	3	1,5	40	20,0
Bazen	58	29,0	5	2,5	16	8,0
Çoğu Zaman	59	29,5	65	32,5	12	6,0
Her Zaman	39	19,5	119	59,5	29	14,5
Kayıp Değer	10	5,0	8	4,0	17	8,5
Toplam	200	100,0	200	100,0	200	100,0

Habere erişim sürecinde sosyal medya uygulamalarının aktif olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Tablo 9’den elde edilen verilere göre ise katılımcıların sosyal medya uygulamaları ile habere erişim sürecinde çoğunlukla cep telefonunu tercih ettikleri, cep telefonları aracılığı ile sosyal medya uygulamaları vasıtasıyla haberlere erişim sağladıkları ve bu süreçte kısmen de olsa bilgisayarı kullandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 10. Habere Ulaşım Sürecinde Kullanılan Sosyal Medya Ağları

Sosyal Medya Ağlar	Facebook		Twitter		Youtube		Instagram		Snapchat		Google+		LinkedIn		WhatsApp	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Kullanım Sıklığı																
Hiç	118	59,0	69	34,5	17	8,5	35	17,5	138	69,0	89	44,5	116	58,0	37	18,5
Çok Nadir	33	16,5	14	7,0	42	21,0	23	11,5	17	8,5	16	8,0	32	16,0	15	7,5
Bazen	19	9,5	28	14,0	65	32,5	43	21,5	5	2,5	29	14,5	17	8,5	52	26,0
Çoğu Zaman	8	4,0	38	19,0	28	14,0	41	20,5	10	5,0	21	10,5	8	4,0	30	15,0
Her Zaman	9	4,5	34	17,0	36	18,0	43	21,5	1	,5	30	15,0	5	2,5	44	22,0
Kayıp Değer	13	6,5	17	8,5	12	6,0	15	7,5	29	14,5	15	7,5	22	11,0	22	11,0
Toplam	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0

Tablo 10'a göre katılımcılar, habere ulaşma sürecinde Instagram, WhatsApp, Twitter ve YouTube uygulamalarını sıklıkla tercih etmektedir. Ayrıca, bireylerin habere ulaşma sürecinde genellikle mobil telefon araçları ile kullanılan Instagram ve WhatsApp gibi uygulamalarını fazla kullanması dikkat çekicidir.

Tablo 11.1 Habere Ulaşma Sürecinde Sosyal Medya Araçlarının Tercih Edilme Sebepleri

Tercih Sebepleri	Haberlere erişimin ücretsiz olması veya daha ucuz olması.		Habere anında erişebilme imkânının bulunması.		Geleneksel iletişim araçlarında yer almayan haber ve bilgilere ulaşabilme.		Alternatif haber/bilgi kaynaklarına erişim sağlayabilme.		Sürekli güncellenebilir özelliğinin olması.	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Hiç	16	8,0	10	5,0	10	5,0	5	2,5	1	,5
Çok Nadir	18	9,0	5	2,5	18	9,0	5	2,5	8	4,0
Bazen	33	16,5	18	9,0	31	15,5	26	13,0	22	11,0
Çoğu Zaman	74	37,0	67	33,5	59	29,5	70	35,0	58	29,0
Her Zaman	51	25,5	89	44,5	72	36,0	78	39,0	103	51,5
Kayıp Değer	8	4,0	11	5,5	10	5,0	16	8,0	8	4,0
Toplam	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0

Tablo 11.2 Habere Ulaşma Sürecinde Sosyal Medya Araçlarının Tercih Edilme Sebepleri

Tercih Sebepleri	Sadece yazı değil, fotoğraf ve video gibi içeriklerin de yer alması.		Arşiv tutabilmeye, imkân tanınması.		Kişisel ilgi ve istek doğrultusundaki haberlere ulaşabilme imkânının olması.		Haberler ile ilgili yorum ve düşüncelerimi iletebilme imkân tanınması.		Daha anlaşılır bir haber dilinin kullanılması.		Karşılıklı etkileşime olanak tanınması.	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Hiç	7	3,5	13	6,5	8	4,0	27	13,5	23	11,5	30	15,0
Çok Nadir	7	3,5	18	9,0	11	5,5	29	14,5	18	9,0	27	13,5
Bazen	18	9,0	30	15,0	26	13,0	66	33,0	49	24,5	47	23,5
Çoğu Zaman	60	30,0	70	35,0	87	43,5	41	20,5	63	31,5	56	28,0
Her Zaman	98	49,0	49	24,5	49	24,5	24	12,0	36	18,0	23	11,5
Kayıp Değer	10	5,0	20	10,0	22	11,0	16	8,0	14	7,0	17	8,5
Toplam	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0

Habere erişim sürecinde sıkça tercih edilen iletişim araçlarından olan sosyal medya uygulamaları farklı sebeplerle bireyler tarafından kullanılabilir. Tablo 11'e göre katılımcıların habere erişim sürecinde sosyal medya araçlarını tercih etmelerindeki en önemli faktörler şunlardır:

- Sürekli güncellenebilir özelliğinin olması (f =161, %80,5).
- Sadece yazı değil, fotoğraf ve video gibi içeriklerin de yer alması (f =158, %79).
- Habere anında erişim imkânının bulunması (f =156, %78).
- Alternatif haber/bilgi kaynaklarına erişim (f =148, %74).
- Kişisel ilgi ve istek doğrultusundaki haberlere ulaşılabilme imkânının olması (f =136, %68).

Görülebileceği üzere bireylerin sosyal medya araçlarını tercih etmelerinde yeni medyanın sağlamış olduğu teknik imkânların önemli bir rolü bulunmaktadır.

Tablo 12. Haber Elde Etme Sürecinde Gazetelere Erişim Sağlama Şekli

Gazetelere Erişim Yöntemi	Bayiden gazete satın alarak.		Gazetelerin web ortamındaki haber sitesini kullanarak.		Online abonelik ile e-gazete takibi yaparak.		Gazetelerin sosyal medya uygulamalarını kullanarak/takip ederek.	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Hiç	92	46,0	14	7,0	113	56,5	52	26,0
Çok Nadir	54	27,0	21	10,5	33	16,5	15	7,5
Bazen	31	15,5	47	23,5	21	10,5	37	18,5
Çoğu Zaman	8	4,0	69	34,5	11	5,5	52	26,0
Her Zaman	2	1,0	43	21,5	6	3,0	34	17,0
Kayıp Değer	13	6,5	6	3,0	16	8,0	10	5,0
Toplam	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0

Toplumu bilgilendirme, haber verme misyonu bulunan gazeteler, iletişim teknolojilerinin gelişimi ile birlikte biçim değiştirmiş, online ortamlarda yer edinmeye başlamışlardır. Bu durum, dolaylı olarak bireylerin gazeteyle erişim şeklini de değiştirmiştir. Tablo 12'ye göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu gazetelerin web ortamındaki haber sitelerini kullanarak veya gazetelerin sosyal medya uygulamalarını kullanarak/takip ederek gazetelere erişim sağlamaktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu ise bayiden gazete satın almadığını, online abonelik ile de e-gazete takibi yapmadığını belirtmiştir.

Tablo 13. Takip Edilen Gazetelerin Kullanılan Sosyal Medya Hesapları

Sosyal Medya Ağları	Facebook		Twitter		Youtube		Instagram		Snapchat		Google+		LinkedIn		WhatsApp	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Kullanım Sıklığı																
Hiç	136	68,0	90	45,0	72	36,0	97	48,5	149	74,5	117	58,5	142	71,0	115	57,5
Çok Nadir	28	14,0	7	3,5	29	14,5	16	8,0	9	4,5	14	7,0	21	10,5	23	11,5
Bazen	10	5,0	20	10,0	40	20,0	14	7,0	5	2,5	16	8,0	9	4,5	19	9,5
Çoğu Zaman	4	2,0	37	18,5	19	9,5	36	18,0	8	4,0	17	8,5	6	3,0	6	3,0
Her Zaman	5	2,5	33	16,5	23	11,5	27	13,5	5	2,5	24	12,0	4	2,0	20	10,0
Kayıp Değer	17	8,5	13	6,5	17	8,5	10	5,0	24	12,0	12	6,0	18	9,0	17	8,5
Toplam	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0	200	100,0

Günümüzde gazetelerin sanal ortamlar aracılığı ile takip edildiğini ifade etmek mümkündür. Bu noktada özellikle sosyal medya uygulamaları etkin bir rol üstlenmekte, gazeteler tarafından aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Tablo 13'e göre de habere erişim sürecinde gazetelerin sosyal medya hesaplarını tercih eden katılımcılar; diğer sosyal medya uygulamalarına oranla, çoğunlukla gazetelerin Twitter, Instagram ve YouTube hesaplarını takip etmektedirler.

Tartışma ve Sonuç

Dijitalleşmenin bilgi edinme/haberleşme sürecindeki rolüne odaklanan çalışmada, iletişim teknolojileri ve habere erişim süreci ilişkisini Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'nde eğitim gören öğrencilere uygulanan anket ile tespit etmeyi amaçlayan araştırma sonucunda şu veriler elde edilmiştir:

- -Öğrencilerin iletişim araçları içerisinde en fazla internet/sosyal medya uygulamalarını kullandığı; internet/sosyal medya uygulamalarını kullanmayan hiçbir öğrencinin olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte geleneksel medya araçlarının habere erişim sürecinde kullanım oranının düştüğü tespit edilmiştir.
- -Sosyal medya araçlarının çoğunlukla iletişim kurmak/görüşme yapmak ve haber elde etmek/bilgilenmek amacıyla kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

- WhatsApp, YouTube ve Instagram uygulamalarını sıkça kullanan katılımcıların önemli bir kısmının günlük 1-2 saat ve 2-3 saat aralığında sosyal medya araçlarında vakit geçirdiği belirlenmiştir.
- Katılımcıların büyük bir çoğunluğu habere erişim sürecinde web sitelerini ve sosyal medya uygulamalarını kullanmakta; geleneksel iletişim araçlarını ise haberleşme sürecinde oldukça az tercih etmektedir.
- Anket katılımcılarının habere erişim sürecinde çoğunlukla arama motorlarının yönlendirmesinden faydalandığı, resmi haber/bilgi kaynaklarını kullandığı ve sosyal medya araçlarının yönlendirmesi aracılığı ile habere erişim sağladığı belirlenmiştir.
- Haberlere erişim sürecinde kullanılan iletişim araçlarının tercih edilmesinde; haberlerin/bilgilerin güncel olması, konu ile ilgili ayrıntılı bilgi ve haberlere ulaşılabilmesi, karşılaştırma yapabilme ve farklı kaynaklara erişim imkânının olması, ücretsiz olması gibi faktörler etkili olmaktadır.
- Bireylerin çoğunlukla cep telefonu ve kısmen de bilgisayar aracılığı ile habere erişim sürecinde Instagram, WhatsApp, Twitter ve YouTube uygulamalarını sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmıştır.
- Habere erişim sürecinde; sürekli güncellenebilir özelliğinin olması, sadece yazı değil, fotoğraf ve video gibi içeriklerin de yer alması, habere anında erişim imkânının bulunması, alternatif haber/bilgi kaynaklarına erişim gibi sebeplerden dolayı çoğunlukla sosyal medya araçları tercih edilmektedir.
- Katılımcıların gazetelerin web ortamındaki haber sitelerini kullanarak veya gazetelerin Twitter, Instagram ve YouTube gibi sosyal medya uygulamalarını kullanarak/takip ederek gazetelere erişim sağladığı; bayiden gazete satın almayı tercih etmedikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak, dijital yapının gittikçe değiştiği günümüzde, bireylerin habere erişim şeklinin tespit edilmesi, iletişim araçlarının hedef kitlesini gözlemleyebilmesine imkân tanıyacaktır. Bununla birlikte hedef kitlenin yapısına göre zengin içerikler üretilebilecektir. Ayrıca habere erişim sürecinde temel iletişim kaynağı olan sosyal medyanın aktif, nitelikli ve problemsiz bir şekilde kullanılması için yapılması gerekenler de tartışmaya açılacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

**Transformation Of News Access Practices: A Field
Research On University Students**

*

Burak Somuncu – Mustafa Temel

Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University, Erciyes University

Communication technologies have a structure that significantly affects and transforms the daily life practices of individuals. This tendency of individuals towards digital tools has caused the transformation of individuals' many of the habits and news accessing practices have also changed within this period. Social media applications/tools, the internet in particular, which have become the essential tools of life with their increased usage and structures that allow interaction upon the development of web 2.0 technology, are now actively used in the news accessing process for individuals and within this process, digital media have become the most used tools in accessing information/news.

Studies show that with time, individuals' news accessing practices have changed direction from traditional communication tools to digital tools such as the internet and new media. This study is aimed to determine the transformation of news accessing practices and to define frequently used communication tools in the accessing process. In addition to the studies in the literature, in this study which also focuses on the different uses of digital information channels, individuals' news consumption practices condensing in new media have been analyzed. In this regard, after conducting a theoretical evaluation on the relationality of communication technologies and news accessing process, the findings concerning the survey applied to 200 participants selected by the simple random sampling method among students studying at Adana Alparslan Turkes Science and Technology University are included in the study which focuses on the role of digitalization in the knowledge acquisition/communication process.

In the study, which focuses on the role of digitalization in the knowledge acquisition/communication process, as a result of the research, which aims to

determine the relationality of communication technologies and news accessing process with the survey applied to the students studying at Adana Alparslan Turkes Science and Technology University, the following data are obtained:

- It has been determined that the students mostly use internet/social media applications among the communication tools and that there are no students who do not use internet/social media applications. On the other hand, it has been determined that the usage rate of traditional media tools has decreased in the news accessing process.
- It has been detected that social media tools are mostly used to communicate/contact and receive news/acquire knowledge.
- It has been determined that a significant portion of the respondents who frequently use WhatsApp, YouTube, and Instagram applications spend 1-2 hours and 2-3 hours per day on social media tools.
- Most of the respondents use websites and social media applications on the news accessing process; and prefer quite less the traditional communication tools in the communication process.
- It has been determined that the survey respondents mostly utilize the routing of search engines, use official news/information sources, and access the news through the routing of social media tools.
- Factors such as the up-to-date news/information, access to detailed information and news on the subject, the opportunity to make comparisons, access to different sources, being free of charge, are effective in choosing the communication tools used in the news accessing process.
- It has been detected that individuals frequently use Instagram, WhatsApp, Twitter, and YouTube applications in the news accessing process mostly via mobile phones and partially via computers.
- Social media tools are mostly preferred in the news accessing process for the reasons such as being continuously updatable, including not only text but also content such as photos and videos, having the opportunity of instant access to news, having access to alternative news/information sources.
- It has been determined that the respondents have access to the newspapers by using the news sites of the newspapers on the web medium or by using/following social media applications such as Twitter, Instagram, and YouTube, and did not prefer to buy newspapers from the newsstand.

To conclude, in today's world where the digital structure is changing gradually, determining the way individuals' news accessing methods will enable communication tools to observe their target audience. On the other hand, rich content can be produced according to the structure of the target audience. Moreover, the must-do for the active, qualified, and smooth use of social media, the main source of communication in the news accessing process will be also brought up for discussion.

Kaynakça / References

- Balcı, Ş., ve Ayhan, B. (2007). Üniversite öğrencilerinin internet kullanım ve doyumları üzerine bir saha araştırması. *Selçuk İletişim*, 5(1), 174-197.
- Bayrak, H. (2019). 2019 Türkiye internet kullanım ve sosyal medya istatistikleri 1.5.2020 tarihinde <https://dijilopedi.com/2019-turkiye-internet-kullanim-ve-sosyal-medya-istatistikleri/> adresinden erişilmiştir.
- Comscore. (2019). *From viral to tribal: The next frontier in publishing*. Comscore .
- Çakır, H. (2007). Geleneksel gazetecilik karşısında internet gazeteciliği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 123-149.
- Değirmencioglu, G. (2016a). Dijitalleşme çağında habercilik pratiklerinin değişimi ve yeni habercilik türleri. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 45-62.
- Değirmencioglu, G. (2016b). Dijitalleşme çağında gazeteciliğin geleceği ve inovasyon haberciliği. *TRT Akademi*, 1(2), 590-606.
- Eken, M. ve Aydın, H. (2018). Enformasyon toplumunda dini bilgi edinme: İnternet ortamındaki dini enformasyonun güvenilirliği ve kalite kriterleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58), 894-906.
- Gülнар, B. ve Balcı, Ş. (2011). *Yeni medya ve kültürleşen toplum*. Konya: Literatürk Yayınları.
- Güz, N., Yegen, C. ve Yanık, H. (2017). Haber ve bilgi alma aracı olarak yeni medya: Muş İli örneği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3 (4), 1404-1417.
- Halıcı, N. (2005). Online gazetecilik. Der. S. Alankuş. *Yeni İletişim Teknolojileri ve Medya* içinde (s. 155-170). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.
- Karaaslan, İ. A. (2018). Online gazeteciliğe geçişte değişen haber tüketim pratikleri: Yetişkinler üzerine bir araştırma. *Akdeniz İletişim Dergisi*, 241-259.
- Karaduman, M. (2003). Haber almada internet kullanım alışkanlıkları. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1.

- Karatoprak, Y. (2019). *Türkiye’de dijital dönüşümün gazetecilik örgütlenmesi ve pratiklerine yansması: Hürriyet ve Medyascope örnekleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kutlu, T. Ö., Bekiroğlu, O. ve Öztürk, Y. (2009). İletişim fakültesi öğrencilerinin haber alma alışkanlıkları: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi örneği. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi* (10), 171-190.
- Kürkçü, D. D. (2016). Türkiye’de ulusal ve yerel gazetelerin twitter kullanımı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 85-101.
- Pavlik, J. V. (2013). *Yeni medya ve gazetecilik*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Sucu, İ. (2020). İletişimde yeni medyanın getirdiği değişimler. S Gezgin ve H. Çiftçi (Ed.). *Dijital Çağda Değişen Gazete ve Gazetecilik, Gazetecilik ve Haber İletişiminde Dönüşüm içinde* (s. 39-67). Ankara: İKSAD Yayınevi.
- Taşdemir, E. (2015). *Yeni medya anlayışıyla habere ulaşmada değişen alışkanlıklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toruk, İ. (2008). Üniversite gençliğinin medya kullanma alışkanlıkları üzerine bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 475-488.
- We are social (t.y.) *Mainpage*. 20.4.2020 tarihinde <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019> adresinden erişilmiştir
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Somuncu, B. ve Temel, M. (2020). Habere erişim pratiklerinin dönüşümü: Üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4445-4468. DOI: 10.26466/opus.775977

Türkiye’de Çocukluk Sosyolojisi

DOI: 10.26466/opus.727041

*

Özlem Aydoğmuş Ördem*

* Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi

E-Posta: ozlemordem@gmail.com

ORCID: [0000-0002-9896-3037](https://orcid.org/0000-0002-9896-3037)

Öz

Çocukluk sosyolojisi alanı son yıllarda fark edilmeye başlanması ile birlikte sosyoloji disiplini içerisinde bağımsız bir disiplin olma yolunda ilerlemektedir. Sosyoloji disiplini içerisinde aile sosyolojisinin hâkim olması, psikoloji alanında ise gelişimsel psikolojinin ve sosyalizasyon kavramının alan yazına hakim olması çocukluk sosyolojisinin ortaya çıkışını geciktirmiştir. Tarihsel olarak da çocukların ayrımcılık yaşamaları ve ikinci plana itilmesi bu disiplinin ancak İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu çalışma, eleştirel refleksif yöntemi temeline dayanmaktadır. İkilikçi ve süreklilik paradigmatları çerçevesinde araştırmacı Türkiye’deki çocukluk sosyolojisini oryantalist, oksidentalizm, modernleşme, yeni çocukluk sosyolojisi gibi kavramlarla sınıflandırarak eleştirel bir refleksiyon ile yorumlamıştır. Türkiye’de yeni çocukluk sosyolojisinin sürekliliğe ve sürece dayalı ilerlemesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, neoliberal politikalar karşısında çocukların piyasa kültürüne karşı çıkararak eleştirel ve dönüştürücü rol almaları gerektiği savunulmuştur. Türk toplumu oryantalist ve oksidentalist düşünce tarzlarının dışına çıkararak söylemsel Batı’yı yapıbozuma uğratarak yeni bir çocukluk sosyolojisi alanının imkanlarını açabileceği tartışılmıştır. Yeni çocukluk sosyolojisi, sürekliliğe vurgu yapan, sürece önem veren, yeni söylem alanları açabilen, katılımcı roller alabilen ve dönüşüm yaratabilen çocuklar ile birlikte, bu alanın bağımsız bir disiplin olarak disiplinlerarası bir yöntemle direnme alanlarını oluşturabileceği tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk modernleşmesi, yeni çocukluk sosyolojisi, modernite, dikotomi, süreklilik

Childhood Sociology in Turkey

*

Abstract

Childhood sociology has started to be noticed only in recent years and is on the way to become an independent discipline within the discipline of sociology. The dominance of family sociology in the discipline of sociology, and the development of psychology and socialization in the field of psychology, delayed the emergence of childhood sociology. Historically, children experienced discrimination and being pushed to the second plan caused this discipline to appear only after the Second World War. This study is based on critical reflexive method. New childhood sociology in Turkey has been interpreted with a critical reflection by classifying it with concepts such as Orientalism, Occidentalism and modernization within the framework of dualism and continuity paradigms by the researcher. It is emphasized that the new childhood sociology should be based on continuity and process. In addition, it has been argued that children should play a critical and transformative role in the face of neoliberal policies by opposing market culture. It has also been discussed that Turkish society can open up the possibilities of a new field of childhood sociology by deconstructing the discursive West by going beyond the Orientalist and Occidentalist ways of thinking. New childhood sociology, as an independent discipline, can create areas of resistance through an interdisciplinary method with children that emphasize continuity, value the process, open new discourse areas, take participatory roles and create transformation.

Keywords: *Turkish modernization, new childhood sociology, modernity, dichotomy, continuity*

Giriş

Sosyoloji disiplini içerisinde çocukluk sosyolojisi çok geç ortaya çıkmış bir alt disiplindir ve sosyolojinin bir disiplin olarak kuruluşundan itibaren çocuklar aile sosyolojisi başlığı altında ele alınmıştır (Mayall, 2013). İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra feminizm çalışmalarının hız kazanması ile birlikte çocuklar da ayrı bir kategori olarak gündeme gelmiştir. Fakat feminizm alanında önemli ilerlemeler kaydedilmesine rağmen çocuklarla ilgili yasal ve fiili eylemler hala çözüm beklemektedir (Oakley, 1994). Bugün dünyada en çok kullanılan ve istismara maruz kalan grup çocuklardan oluşmaktadır (Mendel, 2005). Ayrıca çocukluk olgusu son yıllara kadar sadece Batı çerçevesinde ele alınmıştır ve Avrupa dışındaki çocuklar son dönemde konu edilmeye başlanmıştır (Corsaro, 2017). Bir Batı ülkesi olarak görülen Amerika ise çocuk hakları sözleşmesini hala imzalamamıştır. Bu yüzden Amerika’da sağlık, eğitim ve ekonomik eşitsizlik çocukların yaşamını tehdit etmekte ve yoksulluğunu arttırmaktadır (Aronowitz ve Giroux, 2003).

Bu çalışmada Batı ideal bir modernite aracı olarak görülmemektedir. Aksine Batı, Said’in (1977) oryantalizm ile ilgili düşünceleri çerçevesinde söylemsel bir Batı olarak yorumlanmıştır. Türk toplumunun kendi pratikleri olduğu ve olması gerektiği tartışılmıştır. Doğu- Batı ayrımının yapıldığı yerlerde Batı’nın söylemsel bir kurgu olduğunun farkındalığı ile Türkiye’de çocukluk sosyolojisinin çok katmanlı bir süreç yaşadığı gösterilmiştir. Ayrıca, çocukluk sosyolojisi postkolonyal ve postyapısalcı kuramlar çerçevesinde henüz yeterli düzeyde ele alınmamıştır (Corsaro, 2017; Heywood, 2017; Postman, 1995). Neoliberal politikaların birkaç ülke hariç tüm dünyada baskın olması çocukları kırılgan ve güçsüz hale getirmiştir (Harvey, 2007; McLaren & Jaramillo, 2010). Avrupa’nın sadece bazı ülkelerinde çocuklarla ilgili önemli adımlar atılmış fakat çocuk sorununu tam anlamıyla çözecek somut adımlar atılmamıştır (Jenks, 1996). Türkiye’de çocukluk sosyolojisi bağlamında Batı bir ideal olarak görülmüştür. Fakat bu Batı aslında söylemsel bir Batı’dır ve oryantalist bir söylemle kendini ideal olarak kodladığı söylenebilir (Parla, 2012; Said, 1977). Ayrıca, Avrupa ya da Batı denince homojen bir yapı anlaşılmalıdır. Aksine Batı söylemsel alanda bile olsa bir bütünlük göstermemektedir, heterojen ve rizomatik bir yapıdadır. Zihindeki homojen ve belirsiz Batı ile gerçekte yaşayan Batı arasında önemli farklılıklar vardır. Dolayısıyla, Batı ve Avrupa söylemsel olarak çocukluk sosyolojisinde ken-

dini sorunsuz ve üst bir kültür olarak kodlayabilir. Bu söylemsel düzenin yapısöküme uğratılarak Fransa, Belçika, Hollanda, İngiltere ve İspanya gibi kolonileştiren ülkeler, kendi dışındaki ülkelere geride çok büyük sorunlar bırakmıştır ve çocuklar da bu kolonyal sürecin zayıf halkaları olarak güncelliğini korumaktadır. Türkiye, Avrupa ülkeleri tarafından kolonileştirilememiştir, ancak Avrupa, tüm kolonyal tarihi pratiklerine dayanarak söylemsel bir Batı yaratarak Türkiye'deki çocukluk sosyolojisini de etkilemiştir. Çünkü Türkiye'deki akademik çalışmaların büyük bir bölümü, Türkiye'deki çocukluk sosyolojisi dahil olmak üzere, Batı alanyazınından etkilenerek Avrupa bağlamında yorumlanmaktadır. Batı söylemi çerçevesinde son yıllarda Türkiye'de çocukluk sosyolojisi ile ilgili çalışmalar artmaya başlamıştır (Akbaş ve Atasü, 2009; Bumin, 1998; Eraslan, 2015; Ercan, 2011; Güçlü, 2016; Gürdal, 2013; Karabıyık, 2018; Şirin, 1999, 2018; Tan, 1994). Araz (2013) ve Ortaylı (2009) diğer araştırmacılardan farklı olarak çocuğun durumunu Osmanlı tarihi içerisinde ele almıştır. Batı ile olan ilişki resmi olarak Tanzimat'tan itibaren başladığı için çocukluk sosyolojisi de günümüze kadar çok katmanlı bir şekilde ilerlemektedir.

Bu çalışma Türkiye'deki çocukluk sosyolojisini eleştirel refleksiyon yöntemini kullanarak incelemeyi hedeflemektedir. İkilikçi düşünme paradigmasının tersine bu çalışma sürekliliği vurgulamaktadır. Ayrıca söylemsel ve sözde Batı'nın homojenik ve evrensel iddialarının tersine, Türk toplumunun diyalektik bir anlayışla ve diyalojik iletişimle kendi çocukluk sosyolojisini disiplinlerarası bir yöntemle ve katılımcı bir yaklaşımla pratik ve kuramsal olarak ele alması gerektiği savunulmuştur.

Türkiye'de Çocukluk Sosyolojisinin Tarihi

Türk modernleşmesi süreci ile birlikte Batılı kaynaklardan yapılan çeviriler aracılığı ile çocukla ilgili çalışmalar ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu dönemde neredeyse her alanda ikilikler ön plana çıkmaya başlamıştır (Mardin, 2001). Eğitim, politika, sosyal yaşam, sanat, müzik, çocuk yetiştirme pratikleri, kültürel pratikler ve aile yaşamında doğu-batı ikilemi ortaya çıkmıştır. Batı karşıtlık ilişkisi içinde yorumlanarak hem olumlu hem olumsuz olarak anlaşılmuştur. Günümüze kadar bu ikilik ve çoklu yorumlar devam etmektedir. Batı ile karşılaşma hem kriz hem de ilerlemenin bir aracı olarak görülmüştür (Meriç, 1983; Ortaylı, 2015).

Osmanlı aydınları uzun süre Batı’nın modernleşmesine, felsefesine, çocuk konusuna ve anlayışına uzak kalmıştır. Özellikle geleneklerin sürdürülmesi ve din baskısı, modern eğitim felsefesini ortaya çıkaramamıştır. Osmanlı’nın geleneksel eğitim anlayışındaki ideal insan tipi dindar, itaatkâr, çekingen ve soru sormayan olarak gözükmektedir (Sağlam & Aral, 2017). Çocukların sosyalleşme alanı mahalle mektepleridir. Ayrıca halkın okumayazma eksikliği çok önemsenen bir konu olmamıştır. Tanzimat döneminde istenen yenileşme hareketleri eğitimden çok askeri alanda olmaktadır (Mardin, 2001). Akyüz (1982) eğitimin verildiği okullaşma alanlarında Sıbyan ve Rüşdiye mekteplerinin dışında, daha üstünde olan Darülfünunun kurulması istendiğini belirtmiştir. 1846’da Meclis-i Maarif Umumiye öğretmen, ders kitapları, farklı eğitim metodları gibi eğitim sorunlarını ele almaya başlamıştır. Tanzimat döneminde sıbyan okulları iptidai okullara dönüşmüş ve Rüşdiye okulları önem kazanmıştır (Akyüz, 1982). 1862’de iptidai mektepleri ilkokul, rüşdiyeler ortaokul, idadi okullar ise lise olmuştur. II. Abdülhamid döneminde 1876 Kanun-i Esasi ile kız ve erkek çocukların eğitimden eşit faydalanması konusu yasal anlamda kabul edilerek ilköğretim zorunlu hale gelmiştir (Akyüz, 1982). Dersler Osmanlılık ve Osmanlı tarihi olarak ele alınmış, Rüşdiye ve İptidai okulları birleşerek ilköğretime geçirilmiştir. Osmanlılık düşüncesinin temelinde Türkçülük ve İslamcılık yer almaktadır (Akyüz, 1982). Muhafazakâr temelli bir düşünce sistemi söz konusudur. II. Abdülhamid’e muhalefet olarak ortaya çıkan Jön Türkler grubu aydın, bürokrat, subay ve askeri okul öğrencilerinden oluşmuştur. Jön Türklerin içinde yer alan İttihat ve Terakki cemiyeti aile ve kadın konusunu gündeme getirmişlerdir (Akyüz, 2011). 1908 sonrası her alanda milliyetçilik akımı etkili olmuştur. Bu akım ile Türklükten ve yaşam tarzlarından bahsedilmiştir. II.Meşrutiyet döneminde milliyetçilik akımının getirmiş olduğu anlayış devam etmiştir. Anaokulları açılarak erken dönem eğitime de önem gösterilmiştir. Hatta üst sınıf aileler için Yahudi ve Ermeni öğretmenler getirilmiştir. 1914’te Montessori, Froebel, Pestalozzi gibi yöntemler ders içeriklerinde uygulanmıştır (Akyüz, 1982). Çocukların zihinsel, bedensel ve psikolojik gelişimleri önemsenmiştir. Çocuklara anadil, musiki, kukla oyunları, drama, jimnastik, resim, kâğıt, ahşap, çamur işleri gibi yaratıcılığa yönelik farklı dersler verilmiştir. Okullarda yurttaşlık eğitimi ile yeni ve modern bir çocuk paradigması oluşmuştur. Çocuk gazeteleri, edebi tercümeleler, çocuk hikâyeleri gibi birçok farklı alan ilk Tanzimat döneminde ortaya çıkmıştır.

Eğitim hakkı konusunda kadın ve çocukların özgürleşmesi yolunda atılan adımlar gazete ve dergilerde de ele alınmıştır. Tanzimat ve Meşrutiyet reformları ile kadın dernekleri, kulüpleri, gazete, dergi, edebiyat gibi alanlarda entelektüel kadın imgesi ortaya çıkarılmıştır (Yılmaz, 2017). Jön Türklerde güçlü kadın imgesi irade sahibi, eğitilmiş, çalışan, çocuğunu tek başına yetiştiren olarak tanımlanmıştır. Osmanlı'da uzun süre çocuk, devlet ve aile tarafından pasif özneler olarak algılanmıştır. Osmanlı'nın batılılaşma sürecinde çocuğun devlet ve toplum tarafından koruma altına alınması, çocuğun bireyselliğini kazanması açısından olumlu görülmüştür (Ortaylı, 2015). Yenileşme hareketleri ailenin çocuğa olan bakışını da etkilemiştir. Ailenin en öncelikli amacı topluma iyi vatandaşlar yetiştirmek olmuştur (Ortaylı, 2009; Parla, 1990) İdeal anne ve baba, ideal çocuk anlayışı baskın hale gelmiştir.

Avrupa sanayi çağında bireyler serbest, eşitlikçi, özgürlükçü, üretim ve tüketimin ortak yapıldığı bir aile yapısını oluşturmaya çalışmıştı (Ortaylı, 2009). Osmanlı'da erkek kol gücüne dayalı zanaat ve ticaretle uğraşan, kadın ise çocuklarını terbiye eden, çamaşır yıkayan, yemek pişiren, misafir ağırlayan, ibadetini yapan, eve düzen veren kişi rolündeydi. Çocuklara az konuşmak telkin edilirdi. Türk İslam terbiyesi evde, okulda, tekkelerde çocuklara verilirdi (Ortaylı, 2009). Okulda çocuk tuvalete gitmek isterse bunu doğrudan söyleyemezdi. Çocuklar ilk eğitim ve öğrenimlerinde önce alfabe, sonra Kur'an ve namaz, on iki yaşından sonra ise, camilerde ulema derslerine girerlerdi. Ayrıca derslerde Arapça, Farsça dilleri, şiir, ahlak, aritmetik gösterilirdi. Bu süreçte ev ile okul terbiyesi paraleldi (Akyüz, 1982; Ortaylı, 2009)

Tanzimat döneminin sonlarına doğru mürebbiye ve lalaların varlıklı ya da konak ailelerin çocuklarına eğitim vermek için getirildikleri bilinmektedir. Tanzimat ve Meşrutiyet dönemi romanlarında özellikle mürebbiyelikle ilgili bölümler yer almaktadır (Ortaylı, 2009). Örneğin; Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Mürebbiye romanında, mürebbiyenin fedakârlık, sevgi, merhamet, iffet gibi değerleri değiştirdiği yönünde mesajlar söz konusudur. Romandaki karakter olan Fransız mürebbiye Angel'in konağa gelmesi ile aile içinde namus, iffet, fedakarlık, sevgi, merhamet gibi değerleri değiştirdiği vurgulanmıştır. Bunun dışında romanlarda işlenen babasızlık olgusuna da vurgu yapılmaktadır. Ahmet Mithat Efendi'nin Felatun Bey ve Rakım Efendi romanında, Rakım karakteri, ahlaklı kişiliğiyle hem batı hem de İ-

lam kültürüne yakın yaşayan, topluma örnek olabilecek biri, Felatun karakteri ise ahlaktan uzak, toplumdaki kopuk ve batı özenticiliği içinde olan biri olarak gösterilmiştir. Rezaizade Mahmut Ekrem’in *Araba Sevdası* romanında işlenen Bihruz bey sendromunda aile eğitimi almamış bir kişi olarak verilir (Mardin, 2009; Moran, 2010). Bu romanlarda verilmek istenen mesaj, babasız çocukların otorite yoksunluğundan dolayı ahlak dışına yönelebilecekleri konusunda olmuştur (Moran, 2010; Parla, 1990). Baba yoksunluğunu yaşayan çocuklar alafangalığı yanlış yaşayan ve yoldan çıkan kişiler olarak gösterilmişlerdir. Bu dönemin romanlarında anne dürüst, aydın, ahlaklı, ilerlemeci, sorumlu çocuklar yetiştiren, çocukları üzerinde çok etkin olan kişilerdir (Parla, 1990). Çalışmayan, dindar, ahlaklı, dikiş-nakiş bilen, kızlarına ileride kendi çocuklarının mürebbiyesi olacağına eğitimi veren, çocuklarının Türkçeyi düzgün konuşmasını sağlayan, din ve ahlak eğitimi veren kutsal kişiler olarak tanımlanmaktadır. Pasifleştirilen anne modelinin çocuk üzerindeki etkisi, iradesiz anne algısı şeklinde oluşmaktadır. Bundan dolayı, annelerin hayallerinde erkek çocuklarının devlet kademelerinde yükselecek olması ki bu üst erkek tiplemesini ortaya çıkarır, kızlarının evlenmesi ve çocuklarının olması yer almaktadır (Moran, 2010).

Erken Türk modernleşmesinde karşımıza çıkan alafanga, züppe, miras-yedi, yalancı, mürebbiye, dadı/lala, farklı anne ve baba otoriteleri ve batılılaşma kavramları, Tanzimat döneminin toplumsal yaşam tarzları içinde çocuğun edindiği yeri modernleşme bağlamında değerlendirilmektedir (Mardin, 2009). Osmanlı’da modernleşme iki farklı anlayışta olmuştur. Modern çalışan batılı ebeveynler, geleneksel değerlerini koruyarak çocuklarına eğitim aldırtıyorsa bu durum batıyı taklit olarak yorumlanmıştır. Diğer görüş ise, modernleşmeye direnen ebeveynler batılı eğitimin çocuklarının ahlakını bozacağını düşünerek modernleşmeyi bir baskı aracı olarak yorumlamıştır (Mardin, 2009; Moran, 2010; Parla, 1990). Modernleşmede, bireysel özgürlüklerin yaygınlaşmasıyla çocuk kendi kimliği ile var olma anlayışı oluşmuştur. Erken Türk modernleşmesinde milliyetçilik akımı ön plana çıktığı için çocuk da bu ideolojinin bir nesnesi olarak görülmüştür. Çocukluk ile kurulmaya çalışılan ideal tip, kurulacak olan ulusun da ideali olmuştur. Çocuk ideolojisi hizmet edendir. Ahmet Mithat Efendi, çocuk terbiyesinin bir medeniyet meselesi olduğunu vurgulamıştır (Deniz, 2008) Bu süreç yetişkin ve çocuklarda karmaşık ve belirsiz ilerlemiştir. Çocukların yaşadığı kimlik ve değerler çatışması, aslında Osmanlı’daki elit ve bürokratik kes-

min de yaşadığı bir çatışma olmuştur (Mardin, 2001, 2009). Eğitim batılılaşma sürecinde en önemli değişim basamağı olarak görülmüştür.

Yöntem

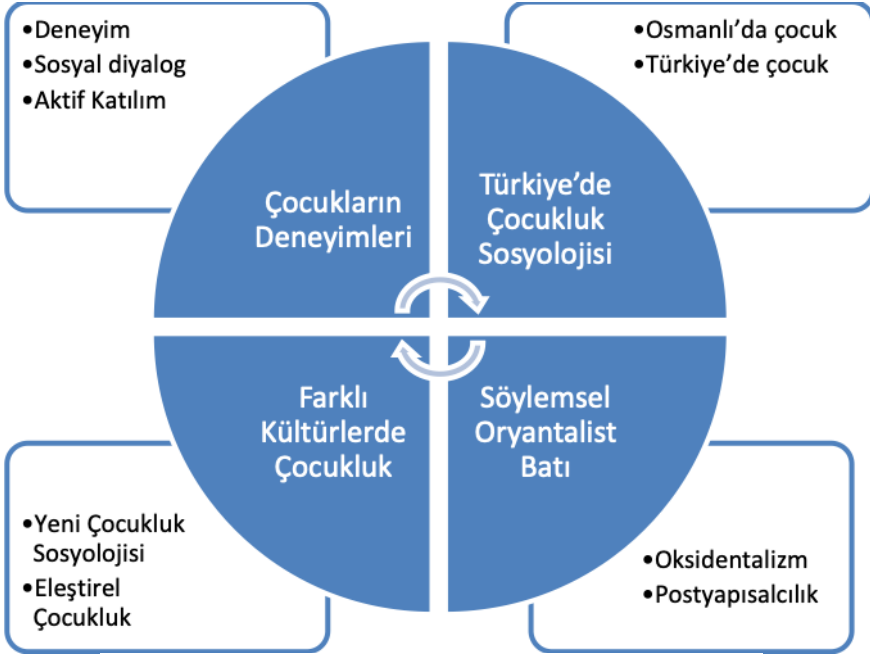
Bu çalışma eleştirel bir refleksiyon çerçevesinde Türkiye'deki çocukluk sosyolojisini ele almaktadır. Bu çerçevede, ikilikler ve süreklilik kavramlarına vurgu yapılarak Türkiye'de çocukluk sosyolojisi tartışılacaktır. Refleksif çalışmalarda araştırmacı belli bir konuya ilişkin eleştirel düşünür ve kavramları sınıflandırır (Morley, 2014). Bu tür çalışmalarda araştırmacı kendi özel disiplini içerisindeki alan yazını detaylı okuduktan sonra deneyimlerine ve gözlemlerine dayanarak yeni yorumlar getirmeye çalışır (Daley, 2010). Refleksif çalışmalar keşfedici ve süreçseldir ve yorumları idyografiktir (Morley, 2014). Refleksif çalışmaların en önemli özelliği yaşadığı deneyimleri kategorileştirmek ve eleştirel yorumlamaktır. Ayrıca Foucaultcu (1972) ve Saidci (1977) anlamda söylemsel düzeni eleştirerek yeni bir söylem düzeninin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Bu çalışmada çocukluk sosyolojisi için ikilikçi (dikotomik) bilimsel paradigmalarda üretilen söylemin ve söylemsel alanların yeterli olmadığı tartışılarak sürece ve sürekliliğe vurgu yapan kavramların ve kategorilerin ön plana alınmasının önemi ifade edilmiştir.

Tablo 1. İkilikçi ve süreklilik paradigmalarının genel bir gösterimi

İkilikçi paradigmalara	Süreklilik paradigmaları
Doğu- Batı	Coğrafi Bütünlük, Farklılık ve Zamansallık Sürekliliği
Gelenek- Modern	Gelenek- Modern- Postmodern- Postyapısalcılık
Modern- Postmodern	Gelenek- Modern- Postmodern- Postyapısalcılık
Oryantalizm- Oksidentalizm	Söylemselden Karşı Söylemlere, Yorumlara ve Eylemlere
Pozitivizm- Yorumbilim	Farklı Bilimsel Paradigmalara, Eleştirel Yaklaşımlar
Biyolijizm- Sosyal Yapılandırıcılık	Evrim- Tarih- Arkeolojik- Bilişsellik – Sosyal- Kültürel
Gelişimsel Psikoloji -Çocukluk Sosyolojisi	Biyolojik- Zihin- Biliş- Aile- Çocuk – Çocukluk Sosyolojisi
Sosyal Demokrasi - Neoliberalizm	Tarım Öncesi- Endüstri Devrimi- Neoliberalizm – Demokrasi- Sosyal Demokrasi
Yetişkin – Çocuk	Birey- Erken Çocukluk- Çocukluk- Geç Çocukluk- Erken Yetişkinlik- Yetişkinlik
Evensellik – Kültürel Farklılık	Evensel- Parametreler- Paradigmalara- Toplumsal Farklılıklar – Kültürel Farklılıklar

Bu çalışma çocukluk sosyolojisi için sürekliliği önemseyen paradigmaları ön plana çıkarmaya çalışmıştır ve yeni çocukluk sosyolojisinin bu kapsamda ele alınması gerektiği tartışılmıştır. Batı'nın, Batı olmayan kültürlerle uzun

yıllar dayattığı ikilikçi düşünme yerini yerelliğe, özgünlüğe, farklılıklara, sürece ve sürekliliğe bırakması gerektiği tartışılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada ikilikçi düşünme tarzının çocukluk sosyolojisine önemli bir katkısı olamayacağını ve bu ikilikçi düşünme yönteminden süreklilik arz eden bir düşünme yöntemine doğru yol almanın çocukluk sosyolojisi için daha verimli olacağı düşünülmektedir. Sürekliliğe vurgu yapan ve disiplinlerarası çalışmayı ön plana alan çocukluk sosyolojisi araştırmaları çocukların sorunlarını çözmeye daha etkili olacağı düşünülmektedir.



Şekil 1. Çocukluk sosyolojisinin temel boyutları ve konu alanları

Çocukluk sosyolojisinin, öncelikle çocukların kendi deneyimlerinden hareket etmesi gerektiği Şekil 1’de görülmektedir. Ayrıca, Türkiye’de çocukluk sosyolojisinin kendi dinamiği içinde anlaşılması için Osmanlı ve Türkiye tarihi çerçevesinde tartışmalar ve çalışmalar olması gerekmektedir. Yeni çocukluk sosyolojisinin ise farklı kültürler temelinde farklılıklara vurgu yaparak gelişebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, çocukların homojen bir grup olmadığı, ekonomik, sosyal adalet ve toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlik-

lerden etkilendiği göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı kültür içinde farklı koşulların farklı çocukları ve çocuklukları ortaya çıkardığı ve onları etkilediği düşünülerek yeni çocukluk sosyolojisi yeniden ele alınmalıdır. Diğer önemli bir boyut ise Batı'nın oryantalist düşünme yönteminden kurtularak Oksidentalizm, postyapısalcılık, postkolonyalizm ve postmodernizm gibi paradigmalara yapıbozuma uğratılması gerekmektedir. Şekil 1' de yansıtılan boyutlar tüm detayları içermemektedir. Fakat bu çalışmada verilmek istenen yeni çocukluk sosyolojisinin alanlarını ve boyutlarını kısaca tartışmaktır.

Çocukla İlgili Modernleşme Çabaları

Türkiye'nin modernleşme tarihi Osmanlı'nın Tanzimatı'ı kabul etmesinden itibaren verimli ve üretici bir biçimde tartışılmaktadır (Ahıska, 2006; Mardin, 2001). Modernleşme ve modernleşememe arasında kalan toplumun tarihsel olarak çözülememiş bir problemi olan çocuk/çocukluk konusu özellikle politik gündemde çok eksik kalmaktadır (Bumin, 2008; Öztan, 2009). Tarihsel olarak bakıldığında sanayileşme öncesinde çocuğun yetişkin gibi görülmesi, yetişkin gibi giydirilmesi, bireyselliğinin olmaması ve aşağılanması olumsuz algılanmasına yol açmıştır (Postman, 1995). Sanayileşme ve kentleşme döneminde köyden kente göçün sonucu olarak çocuk emeğinin sömürülmesi, ağır işlerde çalıştırılması ve kente ayak uyduramaması gibi durumlarla karşılaşmıştır (Aries, 1962). Savaş dönemlerinde en çok çocukların olumsuz etkilendiği ortaya çıkmıştır. Modern çağda 1948 İnsan Hakları Bildirgesi ile kadın, çocuk, işçi, göçmen hakları 1950-1980 arasında tüm dünyada tartışılmaya ve gelişme göstermeye başlamıştır (Dirican, 2018). I.Dünya Savaşı öncesinde çocukların korunması amacına yönelik birtakım girişimlerde bulunulmuştur, ancak savaş ortaya çıkınca resmi girişimler yarım kalmıştır. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, resmi olarak ilk defa 1923'te yayımlanmış ve daha sonra 1924'te onaylanmıştır. Bu önemli bildirme, çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarını içeren beş maddeden oluşturulmuştur ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk tarafından da imzalanmıştır. (Dirican, 2018). II.Dünya Savaşı'nın ortaya çıkışıyla bildirme uygulanamamış ve yarım kalmıştır. Savaş sonrası, 1948'te İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin kabul edilmesiyle çocukların özgürlük ve hakları konusu gündeme getirilerek

daha kapsamlı bir Çocuk Hakları Bildirgesinin hazırlıklarına başlanmıştır. Özellikle II.Dünya Savaşında birincisinden çok daha fazla çocuk şiddete ve felakete maruz bırakılmıştır ve bunun tekrar olmaması için 20 Kasım 1959’da BM tarafından Çocuk Hakları Bildirgesi kabul edilmiştir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü UNESCO, Türkiye’de bir kanun tasarısı hazırlanması için öneride bulunmuştur. 28-30 Haziran 1963’te ‘Türk Çocuk Hakları Beyannamesi’ UNESCO Türkiye Milli Komitesi Yönetim Kurulu tarafından kabul edilmiştir. Tüm ülkelerin çocukları birinci gündem maddesine alınması bilinciyle, 1979 yılı BM tarafından Dünya Çocuk yılı olarak kabul edilmiştir. Cenevre İnsan Hakları Merkezi, UNICEF, WHO, ILO, UNESCO, Kızıl Haç ve Sivil Toplum Kuruluşlarının 10 yıl boyunca birlikte yapmış oldukları çalışmalarla Çocuk Hakları Sözleşmesi 20 Kasım 1989’da BM genel kurulunda kabul edilmiştir. Sözleşme 26 Ocak 1990’da imzaya açılmış ve aynı gün 61 devlet tarafından imzalanmıştır. Türkiye Devleti sözleşmeyi 14 Eylül 1990’da imzalamış, dönemin Cumhurbaşkanı Turgut Özal 30 Eylül 1990’da New York’taki BM zirvesine katılmıştır. Bu zirve gündemin tek maddesinin çocuk olduğu ilk BM zirvesidir. ABD ve Somali dışında 193 ülke tarafından onaylanan sözleşme, Türkiye’de 9 Aralık 1994’te TBMM’de kabul edilmiş 27 Ocak 1995’te imzalanmış ve resmi gazete de yürürlüğe girmiştir. Sözleşmenin temel ilkesi çocuğun yüksek yararı, aile içinde ve çevresinde korunması, kendisi ile ilgili kararlarda görüşünün sorulması ve görüş alınması esasına dayanmaktadır. Irk, dil, cinsiyet, etnik köken farklılığı gözetmeksizin 18 yaşına kadar olan bireylerin haklarını koruyan 54 maddelik bir sözleşmedir (Dirican, 2018). Açlıktan, yoksulluktan, ihmalden, sömürüden ve her türlü kötü muameleden uzak gelişimlerini gerçekleştirmeleri temel amaçtır.

Tarihsel olarak çocuğun dezavantajlı durumu artarak devam etmektedir. Küreselleşen ve şirketleşen dünyada çocuğun sadece piyasa için yetiştirilmesi hala en önemli sorundur (Mendel, 2005). Yukarıda bahsedilen çalışmalar ve sözleşmeler bulunmasına rağmen çocukla ilgili politik, eğitimsel, sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan ilerlemeler yetersiz kalmıştır. Bu sözleşmelerde en önemli sorun çocukların yorumları ve deneyimlerinin göz önünde bulundurulmamış olmasıdır. Çocuklar üzerine kararlar yetişkinler tarafından alınmıştır ve aslında bu durumda yapıbozuma uğratılması gereken yetişkinlerin söylemi olmalıdır. Türkiye’deki çocukluk sosyolojisi alanının da benzer sorunlar yaşadığı söylenebilir.

Yukarıda belirtilen yasalar çocuklara belli haklar getirmesine rağmen eğitim alanında çocuklar ideolojiye uygun eğitim almaktadır. İktidarın, çocuklar üzerinde kendini en güçlü gösterdiği alanlardan biri de eğitimidir. Çocukların, eğitim süreçlerinde aktif ve yeterli olarak yer almaması iktidarın kendi düşünce sistemini çocuklara vermesi anlamına gelmektedir (Şentürk & Turan, 2011). Bu açıdan yeni sosyoloji ile birlikte çocukların müfredat hazırlamada etkin rol oynaması beklenmektedir. Normalleştirme söylemi okullarda devamlı pekiştirilir. Öznenin erken dönemde iktidara uygun bir şekilde üretilmesi eğitim aracılığı ile meydana gelir (Foucault, 2000). Foucault (2000) için eğitim de bu anlamda bir büyük kapatılma alanı olarak görülmektedir. Eğitimde zayıf bırakılan ve söz hakkı az olan çocuklar okullardan çıktıklarında iktidarın istediği özneler olarak hem üretilir hem de bastırılırlar. Eğitim ayrıca neoliberal politikaların kendini gösterdiği alanlar olarak da yorumlanabilir ve her bir çocuk kapitalist sisteme girişimci olarak hazırlanır. Türkiye'deki eğitim sistemine bakıldığında öncelikli olarak iş alanları ön plana çıkmaktadır. Sistem eleştirisi yapabilen çocuklar okullarda yetişmemektedir. Özel ve devlet okulu ayrımı da çocuklar için eğitim eşitsizliğini getirmektedir. Yoksul bölgelerdeki çocukların eğitimleri ile zengin bölgelerdeki çocukların eğitimleri arasında önemli eşitsizlikler ve sosyal adaletsizlikler ön plana çıkmaktadır. Fakat yoksul ya da zengin çocuklar eğitim aracılığı ile toplumda normalleşme söyleminin içine dahil olurlar (Aka, 2004). Bu tür bir eğitim tarzı tekrar gözden geçirilerek, çocuklar yeni sosyoloji içerisinde daha eleştirel bir yaklaşım geliştirebilir. Eğitim alanı çocuklar için bir direnme alanı olarak görülebilir. Büyük kapatılma olarak görülen okullarda, çocuklar eleştirel pedagoji eğitimi olarak iktidarın normalleştirme söylemlerine direnç gösterebilir ve sosyal diyalog aracılığı ile kendi alanlarını yaratabilirler.

Modern Türkiye'de Çocukluk Sosyolojisi

Türk modernleşmesinden itibaren Türkiye'de çocukların milliyetçilik ilkesi çerçevesinde eğitim aldıkları söylenebilir (Öztan, 2009) . Eğitimin tek bir merkez tarafından titiz bir şekilde yürütülmesi, modern aklın nasıl işlediğinin en önemli göstergelerinden biridir. Cumhuriyet'in kurulması ile birlikte diğer bir eğilim de dini öğelerin öğretilme isteğidir. Kemalist, dini, gelenek-merkezli, ulusçu, milliyetçi, ulus-milliyetçi gibi fikirler çocuklara çok erken dönemde verilerek çocuklardan bu sınırların dışına çıkmaması beklenmek-

tedir (Balibar, 2007; Öztan, 2009). Okul dönemlerinde bu fikirler çerçevesinde yapılan disipline edici etkinlikler çocukların sisteme uygun olarak ve özcü bir anlayışla eğitildiklerini göstermektedir (Bumin, 1998). Çocuklardan bu özcü anlayışları eleştirmesi o dönemler için beklenmemiştir ve zaten böyle özgürlükçü bir eğitim anlayışı da henüz tesis edilememiştir. Bir şekilde bu ideolojilerin Türk milletini bir arada tuttuğu söylenmektedir (Balibar, 2007). Her kültürün sosyolojisi ve tarihi farklı olduğu için çocukların da kültürel politikalar çerçevesinde yetişeceği kuşkusuzdur. Çocukların felsefe yapması ve eleştirel düşünmesi, içinde bulunulan dönemin eğitime bakış açısının değişimi ile mümkündür. Çocukların yaşamı ideolojiler tarafından çok erken yaşlardan itibaren belirlenmektedir. Çocuklar Türk toplumunda genel olarak yetişkin karşıtı ve ikincil olarak düşünüldüğü için birey olma özelliğini kaybetmektedir (Öztan, 2009). Özellikle çocuktan beklenen özellikler belirlidir ve çocukların bu çerçeve dışına çıkması mikro sosyolojik bir sendroma neden olabilmektedir. Çocuklardan yetişkinlik sürecine kadar belli tarihsel olayları, tarihi figürleri, kutsallığı, politik alanları, devlet kurumlarını, eğitimin amaçlarını ve gelenekleri eleştirmesi beklenmemektedir. Aile bireylerinin ve okul yönetiminin böyle bir eleştirinin yapılmasına izin vermediği bilinmektedir. Çocuk bu anlamda ideolojik olarak yetiştirilir ve sosyal bir inşadır. Çocuklar iktidarın çocuklarıdır. Eğitim müfredatlarının iktidar tarafından hazırlandığına bakılacak olursa açık ya da gizli müfredat takip edilerek iktidarın çocukluktan itibaren öznelere nasıl ürettiği ve normalleştirme söylemlerini nasıl oluşturduğu görülebilir.

Çocukluk sosyolojisi böylece aslında politik bir çocukluk sosyolojisine dönüşür. Bu fikirlere ek olarak 1980 sonrası global neoliberal politikaların da eklenmesiyle çocuklardan bu neoliberal ideolojiye hizmet etmesi beklenmektedir ve geleceğin çocukları ekonomi içinde yer alacak bir işçiye dönüştürülürler (Harvey, 2007; Mendel, 2005). Hatta Türkiye’deki çocuk derneklerine bakıldığında 15 yaş üzeri çocukların projelerle piyasalara yetiştirildiği görülmektedir.¹ Çocukların sanata, müziğe, spora ve diğer becerilere süreklilik içerisinde teşvik edildiği çok nadir görülmektedir. Ekonomileri ve piyasaları iyileştirmek için maddi olanaklar ve fonlar hızlı bulunurken ve bütçeler aktarılırken, çocukların bu sanatsal alanlarda yoğunlaşması için

¹ Adana Uçan Balonlar Derneği (Adana Sokak Çocukları Derneği) genelde 15 yaş üstü çocuklara mesleki eğitim vererek çocukları işe yerleştirmektedir. Umut Çocukları Derneği’nin de 16 yaş ve üstü çocuklar ile meslek edindirme projeleri bulunmaktadır.

bütçe çok sınırlı aktarılır ve çoğu çocuğun hedefine ulaşmasına izin verilmez. Çocuk neoliberal ideoloji için bir sektörel çocukluk haline getirilir (Harvey, 2007).

Oryantalist düşüncenin de hakim olması Türkiye'nin kendi çocukluk sosyolojisini daha iyi bir noktaya getirmesine engel olabilmektedir. Oryantalizme tepki olarak doğan Oksidentalizm paradigması ile Batı eleştirilebilir. Fakat sadece Oksidentalizm paradigması ile hareket edilirse ikilikçi düşünce pekiştirilmiş olur (Ahıska, 2006). Dolayısıyla Oksidentalizmden hareket ederek ve onu aşmaya çalışarak yeni paradigmalarda çocukluk yeniden yorumlanabilir. Batı'nın yarattığı Doğu-Batı ayrımını ölçüt almadan toplumlar ve topluluklar bu tür ikilikçi düşünce sistemlerini eleştirerek kendini yeniden sosyal diyalog aracılığı ile kurabilir. Herhangi bir coğrafik yönü ve lineer zamanı olmayan bir noktadan başlayarak yeni tartışmalar açılabilir. Böyle bir tartışma zemini özcü olmayan bir yaklaşımı benimsemek anlamına gelmektedir. Batı, Doğu, Ben/Öteki, din belli bir ideoloji ile özcü temelde diyalog geliştirmek sorunlarının aşılmasına neden olabilir. Fakat doğrudan çözüm yerine yeniden özcü olmayan bir inşa çocukların ne olduğu ve toplumdaki varlıkları çocuklarla konuşularak derinleştirilebilir. Modern Türkiye'de çocukluk sosyolojisi büyük oranda Batı'nın etkisi altındadır ve çocuk işçiliği, çocuk istismarı ve eğitim eşitsizliği gibi sorunlar büyük oranda çözülememiştir. Türkiye'de modernleşmenin en zayıf halkalarından biri çocuklar olduğu aşikardır. Çocukların doğu-batı ikiliğini aşarak yeni bir paradigma ile kendini oluşturmaları gerekmektedir. 21. Yüzyılın ilk çeyreğinde Türkiye'de böyle bir gelişmeden bahsetmek zordur, çünkü çocukların özellikle eğitim sistemi altında dönüşüm yaratabilecek fikirlerinin göz önünde bulundurulmaması modern Türkiye'nin en büyük sorunları arasında yer almaktadır. Bu sorunlara bağlı olarak Türkiye, yeni çocukluk sosyolojisine evrilebilir, ancak ikilikçi doğu-batı söylemi Türkiye'yi çözüm üretmede zorlayabilir.

Yeni Çocukluk Sosyolojisine Doğru

Yeni çocukluk sosyolojisi çocukların bir özü ve belirlenmiş bir doğası olmadığı kabulüne dayanmaktadır (Gittis, 2009). Batı merkezli kuramların çocukluğu nedensel ilişkilere ve biyolojik anlamda gelişimsel süreçlere dayandırması, Türkiye'de çocuklukla ilgili yapılan çalışmaların da temelini

oluşturmuştur ve Batı merkezli bir çocukluk anlayışı benimsenmiştir. Piaget, Kohlberg, Freud, ve Vygotsky gibi araştırmacıların epistemolojilerine bağlı kalarak Türkiye’de Batı temelli evrenselliğe inanan bir çocukluk sosyolojisi yaratılmıştır. Fakat posyapısalcılık, postmodernizm ve postkolonyal çalışmalar ile birlikte evrensellik iddiası yapıbozuma uğratılmıştır (Gürdal, 2013).

Yeni çocukluk sosyolojisinde çocuklar birey temelli yorumlanmış ve yetişkin-çocuk karşıtlığı ilişkisinden ziyade sürekliliğe vurgu yapılmıştır. Çocuklar her türlü ideolojiye maruz kalan pasif özneler yerine kültürel, sosyal, politik, felsefi ve ekonomik konuları tartışabilen ve buldukları kuruma etkide bulunabilen varlıklar olarak düşünülmeye başlanmıştır (Mayall, 2000). Dolayısıyla çocuklar etkilenen olma durumundan çıkan katılımcı bir yaklaşımla etkileyebilen ve etkilediği kurumun sonuçlarını görebilen bireyler olarak yorumlanmaktadır (Mayall, 2013). Çocuklar kapalı sistem içerisinde ve ikincil olarak büyüyen bireyler olmaktan ziyade açık bir toplumun aktörleri olarak yorumlanmışlardır (Mendel, 2005). Çocuklar kendilerinin belirlemediği ve kendilerini belirleyen çocukluk sözleşmelerini eleştirebilen ve kendi varlıklarını tayin edebilen bireyler olarak anlaşılmaya çalışılmıştır. Dünyada ve Türkiye’de yeni çocukluk sosyolojisi ile ilgili çalışmalar genelde münferit kalmakta ve bu çalışmaların toplumun geneline yayılmadığı görülmektedir (Gürdal, 2013; Onur, 2007; Sözen, 1986; Sözer, 2003; Şen, 2011). Tarihselliğin getirdiği sorunların sosyal diyalog ve diyalojik iletişimle çözülememesi yeni çocukluk sosyolojisinin toplumda istenen yankıyı bulmadığını göstermektedir. Geçmişten geleceğe doğru bir süreç yaşayan çocuk Türkiye’de ve birçok ülkede hala en dezavantajlı gruplar arasında yer almaktadır (Mayall, 2013; Mendel, 2005). Yeterli politikaların geliştirilememesi ve bu politikalar geliştirilirken çocukların kendi deneyimlerinin sorulmaması sorunların çözülememesine neden olmaktadır. Örneğin, okullar, belediyeler, kaymakamlıklar, üniversiteler çocuklara platformlar sağlayarak çocukların kendilerini ifade etmesine olanak sağlayabilir. Çocukların eleştirel bir bakışla kendilerini ifade edebilecekleri platformlar konusunda yetersizlikler söz konusudur. Çocuk ile ilgili projelerde bile büyük oranda yetişkinler konuşarak çocuklar adına kararlar almaktadır. Dolayısıyla, çocukların okullardan eğitim politikalarına kadar aktif rol almaları ve kendilerinin konuşabildikleri platformlarda yer edinmeleri önemlidir.

Yeni çocukluk sosyolojisinin aslında dünya genelinde yeterli düzeyde yer bulamaması kronik bir sendromdur. Çocuk hakları sözleşmelerinin içinde çocuğun kendisi aktif olarak yer almamaktadır (Mayall, 2000). Çocuklar UNICEF, Uluslararası İş Örgütü, Dünya Sağlık Örgütü ve Birleşmiş Milletler için sadece birer sayıdan ve rapordan ibarettir. Ülkeler her yıl düzenli olarak Birleşmiş Milletler'e, Avrupa Birliği'ne çocukların durumunu rapor etmektedir ve aslında bu raporlara rağmen çocukların durumlarında gerçekçi anlamda bir iyileşme görülememektedir. Dünyada çocuklar daha fazla dezavantajlı duruma doğru gitmiştir. Neoliberal ekonomiler çocukların durumuna göre somut çözüm geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla bu tarihsel ve arkeolojik sendrom makro-mezo-mikro seviyede her alanda hissedilmektedir (Şirin, 2018). Thatcher ve Reagan'ın ilanıyla birlikte 1980'lerden itibaren neoliberalizm ile birlikte kurumlara güvenilemeyeceği ortaya çıkmıştır. Kurumların sadece ekonomi temelli düşünmesi aslında yeni bir çağın da başlayabileceği işaretlerini vermektedir. Çocukların ekonomik, kültürel, sosyal ve politik özgürlükleri olmadığı için toplumda en kırılgan yapıya sahip bireyler olduğu söylenebilir (Mendel, 2005). 15. yüzyıl kolonyal ve 20.yüzyıl emperyal tarihlerinden günümüze kadar gelen Anglo-Amerika ve benzeri ülkeler (Fransa, İspanya, Portekiz, Rusya, Hollanda, Almanya gibi) neoliberal tuzağında çocukları gerçek anlamda önemsemedikleri ortaya çıkmıştır. Şu anda tüm dünyayı etkileyen Korona günlerinde neoliberalizmin hedeflerinin her şeyin önünde tutulması bizlere güvenilir bir dünyanın olmadığını göstermiştir. Uzun bir süre önce Adorno (1998) ve arkadaşları Holokostun merkez yeri olan Auschwitz'den sonra eğitim olamayacağını vurgulamış ve çocuklara ilk öğretilecek şeyin eleştiri kültürü olduğunu vurgulamışlardır. Yeni çocukluk sosyolojisi, neoliberal politikaları eleştirerek çocukların piyasa ve sektör ürünü olmalarını engellemesi gerekmektedir (Akbaş ve Atasü, 2009). Neoliberal politikaların devam ettirilmesi için bilinçli olarak sosyalizm ve komünizmden bahsedilmesi popülist bir düşüncenin ürünü olarak görülmelidir (Giroux, 2002; McLaren ve Jaramillo, 2010). Sosyal demokrasi ise aslında neoliberalizmin içinde saklandığı bir kılıf olarak görülebilir. Yeni çocukluk sosyolojisi paradigması içerisinde çocuklar bu tür sosyal, ekonomik ve politik konuları eleştirerek yeni bir toplum anlayışı geliştirebilir. Böyle bir toplum anlayışında bir sonucun ve somut bir ürünün olduğu anlaşılmalıdır. Yeni çocukluk sosyolojisi sürekliliğe, sürece, eleştireliliğe ve çoklu yorumlara önem vermektedir.

Batı temelli çocukluk anlayışlarından sıyrılarak, Türk toplumu yeni bir paradigma belirleyerek ilerleyebilir. Antropolojik anlamda başka kültürlerdeki çocukluk anlayışları ile karşılaştırılarak yeni bir oluşum yaşanabilir. Ayrıca Türk toplumunda yaşayan çocuklar sosyal diyalog aracılığı yeni bir alan açabilir (Falzon, 2001). Dolayısıyla, yeni çocukluk sosyolojisi anlayışı ile çocukların sivil ve devlet kurumlarının bazılarında etkin rol oynamasına izin verilerek bir dönüşüm yaratılabilir. Foucault’nun dediği gibi iktidar her yerdedir ve eğer iktidar her yerde ise çocuklar da eleştirel pedagoji ve bakışlarla buldukları topluma katkılarda bulunabilir. Çocuklar okullarda ve aile içinde katılımcı demokratik koşullarda yer almadığı sürece büyük kapılmanın içinde yer alacağı aşikardır. Çocuklara daha fazla alan ve kendilerini ifade edebilecekleri platformlar yaratarak toplumsal dönüşüm sağlanabilir. İktidar tarafından okullarda iktidara uygun özneler olarak üretilmeden önce çocuklara sosyal diyalog hakkı verilebilir. Sadece aile ve okul çerçevesinde düşünülen ve diğer kurumlardan kopuk olan çocuklardan dönüşüm yaratması beklenemez. Çocukların değişimi yaratabilecek bireyler ve etkin özneler olarak görülmesi Türk toplumu için yeni olanakları göstermektedir. Ayrıca, çocukları sektöre ve neoliberal politikalara göre yetiştiren toplum anlayışı yerine çocukları sosyal diyalog aracılığı ile farklı paradigmalara göre yetiştiren yeni düşünme alanları açılabilir.

Bu farklı paradigmlar özcü olmayan, Batı-Doğu ikiliğinden hareket etmeyen, Batı’nın belirlediği sınıflandırmaların dışına çıkabilen, yerel toplulukların (Maori, Barasana, Navajo, Amish, Tuaregler, Yörükler...) düşünce sistemlerini göz önünde bulundurabilen, ekonomik sınıflandırmanın dışında düşünebilen ve çocukların toplumun birçok politik ve bürokratik katmanlarında yer alabilen, çocukların kendilerini özgürce ifade edebileceği platformlarda kendini, toplumu ve toplumsal kurumları yorumlayabilen sistemleri içermektedir.

Sonuç

Türkiye’de çocukluk sosyolojisi diyalektik yöntem ve diyalojik etkileşim ile birlikte yeni bir çocukluk sosyolojisine evrilebilir. Çocukların kurumlarda, sosyal yaşamda ve aile içerisinde aktif rol alarak bir dönüşüm yaratabilme olanaklarının olması gerekmektedir. Bu refleksif temelli çalışmada ikilikçi bir paradigmadan süreklilik içeren bir paradigmaya doğru yol alınması

gerektiği vurgulanmıştır. Tanzimat'tan itibaren Türk toplumunun her şeye geç kalmışlık ve aciliyet duygusuyla Oryantalist düşüncenin tuzacağına düşülerek Doğu-Batı ikilemi yaşaması çocukluk sosyolojisinin de bu ikilem içinde yaşanmasına neden olmuştur. Çocuklar bireyler olarak kendi söylemlerini özgürce ifade edemediği ve değişim yapabileceklerini göremediği sürece yetişkinler tarafından kurulan dünya içerisinde çocuk sorunlarının kuramsal ve pratik olarak çözülmesi zor görünmektedir. Gelenek, kutsallık, ideoloji, evrensellik gibi düşüncelerin çocuklarla birlikte eleştirilerek ilerlemesi yeni çocukluk sosyolojisinin imkanlarını göstermektedir.

Bu açıdan yeni çocukluk sosyolojisi paradigmasında çocuklar erken dönemden başlayarak sosyolojik, politik, felsefi, kültürel, kentsel ve ekonomik konuları tartışarak ve eğitim alanında da müfredatı öğretmenlerle birlikte belirleyerek daha demokratik, adil ve eşitlikçi bir toplum modeline doğru ilerleyebilir. Sürekliliğe vurgu yapan, sürece önem veren, yeni söylem alanları açabilen, katılımcı roller alabilen ve dönüşüm yaratabilen çocuklar ile birlikte yeni çocukluk sosyolojisi bağımsız bir disiplin olarak disiplinlerarası bir yöntemle direnme alanları oluşturabilir. Yeni çocukluk sosyolojisinde en büyük tehlikenin geç kapitalizm ya da diğer adıyla neoliberal politikalar olabileceğini söyleyebiliriz. Çünkü neoliberalizm çağında çocuklar geleceğin girişimcileri, ekonomiye katkı verenler, işçi çocuklar/bireyler ve sektöre göre yetiştirilen bireyler olarak görülürler. Çocukluktan itibaren çocuklara aslında temel ekonomik yapıda mavi ve beyaz yakalı sınıfların bireyleri olduğu pekiştirilir. Neoliberalizm bu düşüncesini uygularken özgürlük, özerklik, ilerlemecilik, demokrasi, sosyal demokrasi, özgür irade ve eleştirelilik değerlerini kullanarak yapmaktadır. Bu nedenlerden ötürü yeni çocukluk sosyolojisi alanı bu tuzaklara düşmeden neoliberal politikalara karşı çıkabilen, bu politikaları yapıbozuma uğratabilen ve direnmenin olanaklarını çocuklarla birlikte düşünen özerk bir disiplindir. Türkiye'de çocukluk sosyolojisi alanında çalışan sivil toplum örgütleri ve akademik dünya eyleme ve dönüşüme yönelik eleştirel düşünebilen çocuklar için çalışması gerekmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Childhood Sociology in Turkey

*

Özlem Aydoğmuş Ördem
Çukurova Üniversitesi

Sociology of childhood in Turkey can evolve into a new childhood sociology and dialectical method with dialogic interaction. Children should have the opportunity to create a transformation by taking an active role in institutions, social life and family. In this reflexive-based study, it was emphasized that a path should be taken from a binary paradigm to a continuum paradigm. Since Tanzimat, the Turkish society has been trapped by Orientalist thought with the feeling of being late and urgent for everything, and the East-West dilemma has caused childhood sociology to live in this dilemma. As long as children cannot freely express their own discourse as individuals and see that they can make change, it seems difficult to solve the problems of children theoretically and practically in the world established by adults. The progress of thoughts such as tradition, holiness, ideology, and universality by criticizing them with children shows the possibilities of the new childhood sociology.

In this respect, in the new childhood sociology paradigm, children can advance towards a more democratic, fair and equitable society model by discussing sociological, political, philosophical, cultural, urban and economic issues and determining the curriculum together with teachers in the field of education. With children who emphasize continuity, attach importance to the process, open new areas of discourse, take participatory roles and create transformation, new childhood sociology as an independent discipline can create areas of resistance with an interdisciplinary method. We can say that the greatest danger in the new childhood sociology may be late capitalism, or neoliberal policies. Because in the age of neoliberalism, children are seen as entrepreneurs of the future, contributors to the economy, working children / individuals and individuals raised according to the sector. From childhood, it is reinforced that children are actually members of the blue and white-collar classes in the basic economic structure. Neoliberalism ap-

plies this idea by using the values of freedom, autonomy, progressivism, democracy, social democracy, free will and criticism. For these reasons, the new field of childhood sociology is an autonomous discipline that can oppose neoliberal policies, deconstruct these policies and consider the possibilities of resistance together with children, without falling into these traps. working in the field of sociology of childhood in Turkey, civil society organizations and the academic world should work for children who can think critically and to transform into action.

This study addresses the sociology of childhood in Turkey in the framework of a critical reflection. In this context, Duality and childhood sociology with an emphasis on continuity in Turkey have been discussed. In reflexive studies, the researcher thinks critically about a certain subject and classifies the concepts (Morley, 2014). In such studies, the researcher tries to bring new interpretations based on his experiences and observations after reading the literature in his special discipline (Daley, 2010). Reflexive studies are exploratory and processional, and their interpretations are idiographic (Morley, 2014). The most important feature of reflexive studies is to categorize their experiences and interpret them critically. In addition, Foucault (1972) and Said(1977) help the emergence of a new discourse order by criticizing the discursive order. In this study, it was argued that the discourse and discursive fields produced in binary (dichotomous) scientific paradigms are not sufficient for childhood sociology, and the importance of putting concepts and categories that emphasize process and continuity in the foreground is emphasized.

With the new understanding of childhood sociology, a transformation can be created by allowing children to play an active role in some civil and state institutions. As Foucault said, power is everywhere, and if power is everywhere, children can contribute to their society with critical pedagogy and gaze. It is obvious that unless the children take part in participatory democratic conditions in schools and families, they will be in the big closure. Social transformation can be achieved by creating more space for children and platforms where they can express themselves. Children can be given the right to social dialogue before they are produced by the government as subjects suitable for power in schools. These different paradigms are non-essentialist, do not act from the West-East duality, can go beyond the classifications determined by the West, take into account the thinking systems of

local communities (think outside the economic classification and It includes systems that can take place in many political and bureaucratic layers and that can interpret themselves, the society and social institutions on platforms where children can express themselves freely.

In the new childhood sociology, children are interpreted on an individual basis and continuity is emphasized rather than an adult-child opposition relationship (Mayall, 2013). Children began to be considered as entities that can discuss cultural, social, political, philosophical and economic issues and have an impact on their institution, rather than passive subjects who are exposed to all kinds of ideologies (Mayall, 2000). Therefore, children are interpreted as individuals who can influence with a participatory approach that emerges from being affected and can see the results of the institution they affect.

Kaynakça / References

- Adorno, T. W. (1998). Education after Auschwitz. *Critical models: Interventions and catchwords*, 191, 204.
- Ahuska, M. (2006). Occidentalism and registers of truth: The politics of archives in Turkey. *New Perspectives on Turkey*, 34, 9-29.
- Aka, A. (2004). Foucaultcu perspektiften disiplinler iktidar teknikleri ile bireyselliğin üretilmesi. *Eğitim, Bilim ve Toplum*, 2(28), 28-40.
- Araz, Y. (2013). Osmanlı toplumunda çocuk olmak. Kitap Yayınevi: İstanbul
- Aronowitz, S., ve Giroux, H. A. (2003). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. Routledge.
- Akbaş, E., Atasü T., R. (2009). Modern çocukluk paradigmasının oluşumu-eleştirel bir değerlendirme, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 1(20), 95-103.
- Akyüz, Y. (1982). *Türk eğitim tarihi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi: Ankara.
- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı döneminden cumhuriyete geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22.
- Aries, P. (1962). *Centruies of childhood*. (Çev. R. Baldick), New York: Vintage Books, A Division of Random House, USA.
- Balibar, E. (2007). *Ulus biçimi: Tarih ve ideoloji*. Metis Yayınları: İstanbul.
- Bumin, K. (1998), *Batı’da devlet ve çocuk*. Yol Yayınları: İstanbul.
- Corsaro, W. A. (2017). *The sociology of childhood*. Sage publications.
- Daley, A. (2010). Reflections on reflexivity and critical reflection as critical research practices. *Affilia*, 25(1), 68-82.

- Deniz N. (2008). *Tanzimat romanında babasız kahramanlar*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi: Balıkesir.
- Dirican, R. (2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 51-62.
- Eraslan, L. (2015). *Farklı perspektiflerden çocukluk ve sosyolojisi*. Vize Yayınları: Ankara.
- Ercan, R. (2011). Modern çocukluk paradigması. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 3(2), 85-98.
- Falzon, C. (2001). *Foucault ve sosyal diyalog: Parçalanmanın ötesi*. (Çev. Hüsamettin Arslan). Paradigma Yayınları: İstanbul.
- Foucault, M. (1972) *The Archaeology of knowledge*. Routledge: London.
- Foucault, M. (2000). *Büyük kapatılma* (Çev. I. Ergüden ve O. Akinhay). Ayrıntı Yayınları: İstanbul.
- Giroux, H. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard educational review*, 72(4), 425-464.
- Gittins, D. (2009). *The Historical construction of childhood: An Introduction to childhood studies*. (Der. Mary Jane Kehily). UK: Mc Graw Hill, London.
- Güçlü, S. (2016). Çocukluk ve çocukluğun sosyolojisi bağlamında çocuk hakları. *Sosyoloji Dergisi Armağan Sayısı*. 1(1), 1-22.
- Gürdal, A.D. (2013). Sosyolojinin ihmal edilen kategorisi çocuklar üzerinden çocukluk sosyolojise ve sosyolojiye bakmak. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 15(4), 1-26.
- Harvey, D. (2007). Neoliberalism as creative destruction. *The annals of the American academy of political and social science*, 610(1), 21-44.
- Heywood, C. (2017). *A history of childhood*. John Wiley & Sons.
- Jenks, C. (1996) *Childhood*. Routledge: London.
- Lewis B.(1991). *Modern Türkiye'nin doğuşu*. (Çev. M. Kırathı.). TTK Basım Evi: Ankara.
- Mardin, Ş.(2001). *Türk modernleşmesi*. İletişim Yayınları: İstanbul.
- Mardin Ş. (2009), Tanzimat'tan sonra aşırı batılılaşma. (Der. M. Türköne ve T. Önder.), *Türk Modernleşmesi*, İletişim Yayınları: İstanbul.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *Int'l J. Child. Rts.*, 8, 243.
- Mayall, B. (2013). *A History of the sociology of childhood*. IOE Press: London.
- McLaren, P., ve Jaramillo, N. E. (2010). Not neo-Marxist, not post-Marxist, not Marxian, not autonomist Marxism: Reflections on a revolutionary (Marxist) critical pedagogy. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 10(3), 251-262.

- Mendel, G. (2005). *Son sömürge çocuk: sosyo-psikanaliz açıdan otorite*. Cem Yayınevi: İstanbul.
- Meriç C. (1983). *Batıda ve bizde aydının serüveni: Cumhuriyet dönemi Türkiye ansiklopedisi C.1.*, İletişim Yayınları: İstanbul.
- Moran B. (2010). *Türk romanına eleştirel bir bakış-1: Ahmet Mithat’tan Ahmet Hamdi Tanpınar’a*. İletişim Yayınları: İstanbul.
- Morley, C. (2014). Using critical reflection to research possibilities for change. *British Journal of Social Work*, 44(6), 1419-1435.
- Oakley, A. (1994) Women and children first and last: parallels and differences between children’s and women’s studies. In Mayall, B. (ed) *Children’s Childhoods: Observed and Experienced*. Falmer Press: London.
- Onur, B. (2007). *Çocuk, tarih ve toplum*. İmge Kitabevi: Ankara.
- Ortaylı, İ. (2009). *Osmanlı toplumunda aile*. Timaş Yayınları: İstanbul.
- Ortaylı, İ. (2015). *Batılılaşma yolunda*. İnkılap Yayınları: İstanbul.
- Özarlan, A. D. (2016). *Çocuk ve çocukluk sosyolojisi*. Resse Yayınları: İstanbul.
- Öztan, G. (2009). *Türkiye’de çocukluğun politik inşası*. Basılmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul Üniversitesi: İstanbul.
- Parla, J. (1990). *Babalar ve oğullar: Tanzimat romanının epistemolojik temelleri*. İletişim Yayınları: İstanbul
- Parla, J. (2012). *Efendilik, şarkiyatçılık, kölelik*. İletişim Yayınları: İstanbul.
- Postman, N. (1995). The disappearance of childhood. 1982. *Vintage: New York*.
- Sağlam, M., ve Aral, N. (2017). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 1(2), 43-56.
- Said, E. (1977). *Orientalism*. Penguin: London.
- Sözen, A. G. E. (1986). Sosyolojik açıdan çocuk suçluluğu ve Paşakapısı Cezaevi’nde bir deneme. *Sosyoloji Konferansları*, 21, 261.
- Sözer, A.M. (2003). Çocukluk ve çocuk haklarının tarihsel gelişimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 179-185.
- Şen, B. G. (2011). Çocuk sosyolojisi bağlamında ailelerin çocuklarına bakış açılarının değerlendirilmesi: Elazığ ili örneği. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Şentürk, İ., ve Turan, S. (2012). Foucault’un iktidar analizi bağlamında eğitim yönetimine ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(2), 243-272.
- Şirin M. R. (1999), Modern çocukluk paradigması. *Kadınlar ve çocuklar, Düşünen Siyaset*, 5, Ankara.

Şirin, M. R. (2018). Çocuk ve çocukluk: Kültürel ve sosyolojik boyut. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2(3).5-13.

Yılmaz, E. (2017). Türkçe çocuk gazetelerinde osmanlı kimliği (1869-1908). *Kebikec: İnsan Bilimleri İçin Kaynak Araştırmalı Dergisi*, 43.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Ördem Aydoğmuş, Ö. (2020). Türkiye’de çocukluk sosyolojisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4469-4492. DOI: 10.26466/opus.727041

Küreselleşmenin Türkiye’de Sivil Toplum-Dış Politika İlişkisine Yansımaları

DOI: 10.26466/opus.693171

*

Nurbanu Bulgur *

* Doktor Adayı, Sakarya Üniversitesi

E-Posta: nurbanubulgur@gmail.com

ORCID: [0000-0001-7365-2518](https://orcid.org/0000-0001-7365-2518)

Öz

Küreselleşmenin bir sonucu olarak uluslararası ilişkilerde devlet ve sivil toplum ilişkisinin dönüşmesi, gele-neksel diplomasinin yanında bir yumuşak güç örneği olarak kamu diplomasisini ortaya çıkarmıştır. Devletler tarafından yürütölen kamu diplomasisi faaliyetleri, zamanla sivil toplum kuruluşlarının da etkin rol aldığı bir alan haline gelmiştir. Ulusal ve uluslararası düzeyde meydana gelen bu gelişmelerden Türkiye de etkilenmiş ve sivil toplum kuruluşlarının uluslararasılaşması bu noktada başlamıştır. Özellikle 80’li yıllardan itibaren Türkiye’de neo-liberalizm odaklı dış politika söylemlerin yoğun olarak kullanılmasıyla sivil toplum kuruluşları daha fazla önem kazanmıştır. İnsani yardım faaliyetleri, ekonomik ilişkilerin geliştirilmesi başlıkları sivil toplumu ön plana çıkaran söylemler ve uygulamaların bel kemiğini oluşturmuştur.

Ancak toplumsal, siyasi ve ekonomik anlamda bazı farklılıklardan dolayı, Türkiye’de STK’lar gelişmiş toplum-lardaki etkinlik düzeyine sahip değildir. Neticede Türkiye’deki STK’lar küreselleşme gibi gelişmelerden etki-lenmiş, uluslararasılaşmış fakat dış politika inşasına, işleyişine müdahale edebilecek kapasiteye ulaşamamıştır. Fakat Türkiye’nin dış politikasının uygulanmasında, farklı bölgelere tanıtılmasında ve özellikle yardım faali-yetlerinde etkin rol almaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: STK, Türkiye, Küreselleşme, Dış politika, Uluslararasılaşma

The Reflections of Globalization Towards The Relation Between Civil Society and Foreign Policy in Turkey

*

Abstract

As a result of globalization, the transformation of the state and civil society relationship in international relations has revealed public diplomacy as an example of soft power as well as traditional diplomacy. Public diplomacy activities carried out by states have become an area in which non-governmental organizations play an active role in time. Turkey was also affected from these developments occurring at national and international level in the world. The internationalization of civil society organizations have started at this point. Especially since the 80's of neo-liberalism driven by the intensive use of the discourse civil society organizations in Turkey has become more important. Humanitarian aid activities and the development of economic relations have formed the backbone of the discourses and practices that bring civil society to the fore.

However, because of the social, political and economic sense due to some differences, NGOs in Turkey does not have the level of activity like the developed societies. NGOs in Turkey ultimately influenced by developments such as globalization, internationalization has been built, but, has not reached the capacity to interfere with foreign policy discourse and construction. But NGO's are taking an active role particularly in the humanitarian activities and the implementation and promotion of Turkey's foreign policy in the different regions.

Keywords: NGOs, Turkey, Globalization, Foreign Policy, Internationalization

Giriş

Uluslararası sistem", uluslararası aktörlerin küresel arenada sürdürdüğü bir etkileşim modeli olarak tanımlanmaktadır (Kegley ve Wittkopf, 2004, s.8-10). Uluslararası İlişkiler genel manada devletin temel aktör olduğu devletlerarası ilişkilerin yürütüldüğü bir alan olarak görülmektedir (Willetts, 2001, s.357). Özellikle uluslararası ilişkilerde “aktör” kavramı üzerine yapılan tanımlar da devleti işaret etmektedir. Bunlara birkaç örnek vermek gerekirse; “James Dougherty’ye göre uluslararası aktör, “...uluslararası arenada az veya çok bağımsız eylemler geliştirme yeteneğine sahip organize bir varlık” iken; “Hopkins- Mansbach ikilisi aktörü “diğer otonom aktörlerin davranışları üzerinde etki uygulayan, nispi olarak otonom bir birim” olarak ifade etmektedir (Dougherty ve Pfaltzgraff, 1990, s.18; Sönmezoğlu, 2005, s.20).

“Uluslararası ilişkiler” ifadesindeki “uluslar” kavramı ise sadece devletler olarak ele alındığından, devlet temel aktör olarak görülmüştür (Arı, 2010, s.13).

Ancak devletlerin ana aktör olarak kabul gördüğü yapı, hızlı bir dönüşüm geçirerek, devletdışı aktörlerin de aktif bir şekilde rol aldığı yeni bir yapıya yerini bırakmıştır (Miall, 1999:35). Çatışma çözümü gibi konularda ulusal ve uluslararası (Birleşmiş Milletler (BM)) sivil toplum kuruluşlarının ve hükümetdışı kuruluşların yer alması bu değişen duruma bir örnektir. Dolayısıyla devletdışı aktörlerin bu alandaki faaliyetleri gelişmiş ve etki alanları genişlemiştir (Yalçınkaya, 2006, s.505).

Bütün bu gelişmeler ışığında; bu çalışma içerisinde küresel ölçekte yansımaları olan uluslararasılaşma sürecinin Türkiye’de dış politika ve sivil toplum ilişkisine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel bir araştırma sürecinde araştırma planının oluşturulmasına dair farklı yöntem ve perspektifler mevcuttur. Örneğin; Joseph A. Maxwell’in çalışma önerisi için belirlediği dokuz parametresi, John Creswell’in araştırma deseni ve planı üzerine geliştirdiği yöntem ve aşamalar, Morse ve Richard’ın metodolojik uyum kavramı, araştırma yöntemleri literatürüne yapılan önemli katkılardandır (Morse ve Richards, 2002, s.15; Creswell, 2017, s.180-186).

Bu çalışmada esas alınacak olan metodolojik uyum kavramını detaylandırmak gerekirse; “çalışmanın bölünmüş, izole parçalarından ziyade tutarlı bir bütün olarak görünmesi için araştırma amaçları, soruları ve yöntemlerimin tümüyle birbiriyle bağlantılı ve ilişkili olması” anlamına gelmektedir (Morse ve Richards, 2002, s.15; Creswell, 2017, s.13-15). Bu süreçte araştırmacı bu birbiriyle bağlantılı parçaları takip etme eğilimindedir.

Yöntem, amaç ve araştırma sorularının bütünlüğünü önemseyen araştırmacılarından birisi de John Creswell’dir. Creswell, “Research Design: Qualitative Quantitative And Mixed Methods Approaches” adlı kitabında nitel araştırmanın temel karakteristik özellikleri şöyle sıralamıştır: Doğal ortam, temel araç olarak araştırmacı, çoklu yöntemler, tümevarım ve tümdengelimli mantık yoluyla karmaşık akıl yürütme, zamanla beliren desen, yansıtıcılık, bütüncül açıklama (Creswell, 2017, s.185-187).

Çalışmada nitel araştırma yönteminin temel özellikleri ve akademik etik kuralları dikkate alınarak bir araştırma planı oluşturulup konunun analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden olan kaynak incelemesi, teorik araştırma ve olay incelemesi kapsamında üniversite, kütüphaneler, çevrimiçi veri tabanları kullanılarak, Türkçe ve yabancı kaynaklardan (bilimsel raporlar, akademik makale, kitap, bildiri vb.) yararlanılacaktır.

Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşlarının Gelişimi

20. yüzyılın ortalarından itibaren uluslararası ilişkilerde ve dış politikada yaşanan değişim sivil toplumun etkisini arttırmış ve sivil toplum dış politika ilişkisine yeni bir boyut kazandırmıştır. Soğuk Savaşın bitmesi, sivil toplum olgusuna yönelik olumsuz algının zamanla kaybolmasını sağlamıştır. Aynı dönemde bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişme, ülke dışındaki siyasi ve toplumsal oluşumlardan ve değişimlerden kısa sürede haberdar olmamızı sağlamıştır.

Bunun yanı sıra internet daha etkili bir siyasal araç haline gelmiştir (Ateş ve Uysal, 2006, s.69). Arap Baharı sürecinde sosyal medyanın ve iletişim teknolojilerinin rolü, teknolojinin sivil toplumun gelişimine yaptığı etkiye örnektir.

Tarihsel çerçevede vakıf gibi bir geçmişe sahip olmasına rağmen, Türkiye’de ise bugünkü anlamda sivil toplum olgusu yeni ve az gelişmiştir

(Mağa, 2001, s.7-17). Türkiye’de kamunun aktif katılımıyla faaliyet gerçekleştirme hususunda sorunlar mevcuttur. Nitekim sivil toplum kuruluşlarında örgütlülük, iradi beraberlik, demokratik iç yapıya sahip olma ve kamunun aktif katılımı esastır.

Bu çerçevede eğitim ve sağlığın da dahil olduğu pek çok alanda, devlet üstlendiği görevleri STK'lara ya da özel sektöre bırakmaktadır (“Avrupa Birliği”, 2001). Türkiye’de sivil toplumu temsil edebilecek olan birçok STK faaliyet göstermektedir. STK'ları aşağıdaki gibi gruplandırmamız mümkündür (Çaha, 2017, s.75-80).

1. “Mesleki” sivil toplum örgütleri (Meslek Odaları, birlikleri ve medya kuruluşları),
2. İşveren kuruluşları/profesyonel federasyonlar: 1980 öncesinde faaliyet gösteren TİSK ve TÜSİAD (TÜSİAD, 2017) gibi işveren örgütleri ve 1980 sonrasında MÜSİAD (MÜSİAD, 2017), AĞİAD, ASKON, GESİAD, TÜGİAD, KAGİDER gibi işveren dernekleri,
3. İşçi ve memur sendikaları: TÜRK-İŞ, HAK-İŞ, DİSK, Memur-Sen, Kamu-Sen ve KESK,
4. “Hak ve özgürlükler” alanında gelişen sivil toplum örgütleri: İnsan Hakları Derneği, Mazlum- Der,
5. Geleneksel muhafazakâr sivil toplum örgütleri: Maarif Vakfı
6. Düşünce Platformu alanında gelişen sivil toplum örgütleri: Liberal Düşünce Topluluğu, Özgürlük Araştırmaları Derneği, TESEV, TÜSEV,
7. Etnik ve kültürel haklar etrafında ortaya çıkan sivil toplum örgütleri: Kafkas dernekleri, alevi dernekleri, Kürt hareketi,
8. Sivil toplum cephesi olarak dikkat çeken alanlardan biri de çevre konusundaki duyarlılık ve hassasiyetlerde görülmektedir: TEMA, Türkiye Çevre Vakfı, Doğal Hayatı Koruma Derneği,
9. Diğer bir kategori de 1980’li yıllarda gelişen Atatürkçü Düşünce Derneği ve Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği gibi Atatürkçü çizgideki örgütleri içermektedir (Çaha, 2017, s.75-80).
10. Sivil toplum örgütlerinin geliştiği diğer bir alan da arama-kurtarma ve yardımlaşma faaliyetleridir: AKUT, Deniz Feneri, Türk Kızılayı, Diyanet Vakfı, İnsan Hak ve Hürriyetleri İnsani Yardım Vakfı (İHH), Gönüllüler, Hayrat İnsani Yardım Vakfı, Aziz Hüdayi Vakfı, Cansuyu Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, Yardımlı Uluslararası İnsani Yardım Derneği,

Yeryüzü Doktorları, Arama Kurtarma Derneği, Beşir Derneği, Sadakataşı Derneği, Vuslat Derneği

11. Ayrıca Türkiye’de faaliyet gösteren uluslararası NGO’ları da sivil toplum alanına dahil edebiliriz: Conrad Adenaur vakfı, Uluslararası Af Örgütü, Helsinki İzleme Komitesi, Green Peace vb.

Devletin toplum üzerindeki hakimiyetinin azalması ile sivil toplum kuruluşlarının oluşumu kolaylaşmış ve hareket alanı genişlemiştir.

İç ve dış politikadaki değişimler, küreselleşme, uluslararası alandaki değişimler, patlak veren uluslararası insani sorunlar ve ortaya çıkan uluslararası tehditler STK’lara düşen rolü arttırmıştır¹. Küreselleşmenin birçok sorun ve konu üzerinde süregelen domino etkisi ile Türkiye de dünyadaki bu gelişmelerden etkilenmiştir.

Böylece sivil toplum kuruluşları diplomasinin temel aktörlerinden biri olmuş, devletlerin dış politika söylem ve uygulamalarında faal olmaya başlamışlardır. Bu gelişmeler neticesinde sivil toplum kuruluşlarının uluslararasılaşma süreci hızlanmış ve günümüzde devletin tek başına yürütmediği kamu diplomasisi faaliyetlerinde üstlendikleri rolü güçlendirmiştir.

Şule Kut bu durumu “hem uluslararası sorunlar hem de dış politika, Türkiye’de kamuoyu tarafından belki de hiç olmadığı kadar tartışılır olmuştur” şeklinde ifade ederken (Kut, 1998, s.13), Barry Rubin “Devletin büyük oranda otonom davranarak, belirli politika ve yapıları üstten empoze ettiği eski sistem”, “çıkarcı grupları ve siyasi çoğulculuğun” geliştiği “dış politikayı şekillendiren ve etkileyen farklı güçlerin ortaya çıktığı” farklı bir dış politika ortamına dönüşmüştür” cümlesi ile sivil toplumun gelişimini özetlemiştir (Rubin, 2002, s.13).

Cicioğlu’na göre ise “sivil toplum, devlet ile ekonomi ve aile arasında kalan sivil toplumsal sorunları çözmeye dönük bir kamusal tartışma alanı ve bu tartışmanın yaşama geçirildiği örgütsel etkinliktir” (Cicioğlu, 2010, s.82-86).

Kültürel, ticari, eğitim faaliyetlerini de kapsayan kamu diplomasisi uygulamalarında özel sektör ve STK’lar devletler ve toplumlar arasındaki koordinasyonun sağlanmasında görev almıştır (Tuncer, 2009, s.128).

¹ Uluslararası alandaki değişimler: Arap Baharı, Mavi Marmara olayı, Kıbrıs sorunu çözümü için ortaya atılan Annan Planı, Irak’ta yapılan referandum ve Türkiye’deki STK’ların tepkisi, patlak veren uluslararası insani sorunlar: Arakan’daki insani kriz, Afrika’daki yoksulluk, ortaya çıkan uluslararası tehditler: Daes, El Kaide vb. radikal örgütler.

Yirminci yüzyılın başında gerçekleşen iki dünya savaşının devlet ve toplum üzerindeki yıkıcı etkileri geleneksel diplomasi faaliyetlerinin insani diplomasi yönüne evrilmesine sebep olmuştur. Bu noktada yapılanma şekli ve çalışma tarzından ötürü STK’lar toplumsal bağların güçlendirilmesi ve kamu diplomasisinin yürütülmesinde etkin rol almıştır.

Türkiye’de ise STK’lar, uluslararasılaşma sürecinde kültürel ilişkilerin geliştirilmesi, kültürel değerlerin ve eserlerin korunması ve tanıtılması alanında görev almıştır. Vakıf hareketleri, tarihi yapıların korunması, eğitim faaliyetleri (Türkçe eğitimin yaygınlaştırılması) kültürel faaliyetlere birer örnektir (Aydemir, 2016, s.355-356).

Sivil toplum kuruluşlarının etkinliğini arttırmasında önemli bir etkiye sahip olan dönüm noktaları vardır. Bu dönüm noktalarından biri BM’nin 1996 yılında gerçekleştirdiği HABITAT II konferansıdır. Bu konferansın ana odak noktasını oluşturan sürdürülebilir insan yerleşimleri, sürdürülebilir kentleşme politikaları sivil toplum kuruluşlarının aktif bir şekilde görev almasını sağlamıştır. (“Planning Sustainable Cities Un-Habitat Practices And Perspectives”, 2010, s.3-6).

HABITAT II Konferansı neticesinde kabul edilen “İstanbul Deklarasyonu” ile herkes için gerekli konut ihtiyacının karşılanması konusunda toplantıların yapılması ve müzakerelerin sürdürülmesi hususunda sivil toplum kuruluşlarına bir rol verilmiştir.(Türkiye Ulusal Rapor Taslağı, 1996, s.57).

Ancak STK’lar Türkiye’de, ülkenin çok boyutlu çıkarlarını dikkate alarak hükümet tarafından belirlenen program dahilinde ve faaliyet yapılması hedeflenen bölge ve ülkelerde kamu kuruluşları ile koordine biçimde hareket etmektedirler.

Ülkemizde STK’ların faaliyet alanları ise şöyledir;

- İnsani yardım faaliyetleri
- Kültürel ilişkilerin geliştirilmesi
- Araştırma faaliyetleri
- Eğitim faaliyetleri

Bu faaliyetle alanları arasında, STK’ların en yoğun çalıştığı ve başarılı olduğu alanın ise insani yardım faaliyetleri olduğu tespit edilmiştir (BBC, 2013).

21. yüzyılda ise daha örgütlü ve daha aktif hale gelen sivil toplum kuruluşları, Türk dış politikasını yönlendirmekten ziyade ancak dış politikanın

oluşumunda karar alıcılara bir fizibilite çalışması sunabilmiş ve dış politika-
nın uygulanmasında yardımcı role sahip olmuşlardır. Bunda Türkiye’de sü-
regelen hakim devlet söyleminin etkisi büyüktür.

Bulgular

Sivil toplum kuruluşlarının üyeleri ancak, devletin herhangi bir biriminde
yer alıp o kurumsal yapı içinde etkin olabilmektedirler. Bu da onların siyasi-
leşmesine, yani sivil toplum kuruluşunun bir üyesi olma statüsünü yitirme-
lerine neden olmaktadır. Bu süreçte dış politika karar alıcıları; devletin kont-
rol ettiği ve ulusal ve uluslararası kamuoyu önünde kendini meşrulaştırdığı
STK’ların bazılarını teşvik edebilmekte ve dış politika ilkeleri doğrultusunda
onlara daha çok faaliyet alanı sunabilmektedir.

Fakat kendi normlarına, kurumlarına, kanunlarına ve hükmetme gücüne
sahip olan devletin sivil toplum tipi bir örgütsel yönetime sahip olması ve
ülkenin belli bir kesiminin ihtiyaç ve taleplerini karşılaması, ülke içinde ku-
tuplaşmayı getireceğinden, söz konusu olamamaktadır.

Buradaki can alıcı nokta ve STK’lar için caydırıcı olan asıl konu devletin
hükmetme gücü ve yetisidir. Devlet; yönetime ve dış politika uygulamalarına
tehdit olarak algıladığında ya da gerekli gördüğünde bazı STK’ları kapatabi-
lir veya mali imkânlarını kısıtlayabilir. Ama STK’lar devletin işleyişine yön
veremediği gibi devletin kurumlarını, kuruluşlarını ve kanunlarını etkileyememektedir. Bu bilgiler ışığında Türkiye’deki STK’ların zayıf ve dış politi-
kayı yönlendirici etkiye sahip olamamasının temel sebeplerini şöyle sıralayabi-
biliriz (Çaha, 2017, s.75-80);

1. **Devlet korkusu:** Devletten korku ve bunun getirdiği uyumluluk sivil top-
lumun çeşitliliğini ve farklılıklarını köreltmektedir. Eleştirel bakışı, ifade
özgürlüğünü ve özgünlüğü ortadan kaldırıp sivil toplum kuruluşlarını
tekdüzeliğe itmektedir.
2. **Devleti yücelten söylem:** Türk siyasal kültürünün en temel kavramı olan
devletin, bu kültür içinde yüceltilerek bireylerin ve toplulukların üzerine
çıkması söz konusudur. Sivil toplum örgütleri devlete bağımlı bu kültüre
mecbur bırakılmaktadır.
3. **Ekonomik bağımlılık:** Mülkiyet ve üretimin büyük kısmının devletin te-
kelinde olmasından ötürü, toplumsal direncin devlete bağımlı kalması
sivil toplumun gelişmesine engel teşkil etmektedir.s

Tartışma ve Sonuç

Edinilen bilgiler ışığında Türkiye’de sivil toplumun uluslararasılaşma süreci dünyadaki gelişmelerle doğrudan ilintilidir. Ulaşım, iletişim ve bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişimi, toplumsal farkındalığın yükselmesini sağlamış, bölgeler ve devletlerarasındaki iletişimi zorunlu kılmıştır.

Bu doğrultuda küreselleşme ve uluslararasılaşması süreci ile STK’lar dış politika faaliyetlerinde daha çok yer almaya başlamış ve zamanla kurumsallaşmıştır. Kurumsallaşma beraberinde profesyonelliği getirmiş ve nitelikli çalışanlar için verimli bir çalışma ortamı oluşturmuştur. Uluslararası faaliyet gösterilmesi aynı zamanda STK’ların çok kültürlü bir yapıya dönüşmesini sağlamış ve çok dil bilen personele olan ihtiyacı artırmıştır.

İnsan hakları, çatışma çözümü, iklim değişikliği, terörle mücadele gibi küreselleşen konularda inisiyatif kullanarak, çözüm üretmek ya da kamuoyu oluşturarak faaliyet gösteren STK’lar, kurumsallaşmayla birlikte aktif olarak hareket etmeye başlamıştır.

Fakat Türkiye’de sivil toplum kuruluşları küreselleşme gibi birçok konjonktürel değişimden etkilenerek uluslararası bir boyut kazansa da, devletten özerk otonom yapıya ulaşamamakta ve çoğunlukla dış politikayı meşrulaştırıcı bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bilgiler ışığında söylenebilir ki; sivil toplum-dış politika ilişkisini güçlendiren, geliştiren bir faktör olan “küreselleşmeyle” birlikte, Türkiye’de sivil toplum kuruluşları kamuoyu oluşturmada etkin bir aktör haline gelmiştir. Fakat STK’ların birçoğunun faaliyetleri karar alıcıların dış politika ilkelerinin ve uygulamalarının gölgesinde kalmaktadır. Bu konuda Türkiye’deki devleti yücelten siyasal kültürün varlığı, STK’ların ekonomik olarak devlete bağımlılığı gibi etkenlerin rolü büyüktür.

EXTENDED ABSTRACT

**The Reflections of Globalization Towards The
Relation Between Civil Society and Foreign Policy
in Turkey**

*

Nurbanu Bulgur
Sakarya Üniversitesi

Turkey's civil society organizations together with the second half of the 1980s, were seen in the process of a new beginning. During this period, government officials visited the Central Asian countries along with businessmen who had an indirect play an important role in the rise of civil society organizations. In addition, parallel to the developments in the world, after the military coup of September 12, 1980, the debate on "is the individual for the state or the state for the individual" attracted the attention of every part of the society and started to expand the field of civil society.

In terms of increasing the effectiveness of civil society, there are certain milestones that play a major role. One of them is the HABITAT II conference held in Istanbul in 1996. UN-HABITAT was established to coordinate human settlements activities in the UN, to provide information on sustainable human settlements and resettlement programs, and to provide technical assistance and financial support to countries in solving the problems encountered in cities.

HABITAT II Conference, which results in the basic documents of the UN-HABITAT "Habitat Agenda" and the "Istanbul Declaration" was adopted.

With these documents, governments have committed to providing all citizens with appropriate housing opportunities and developing sustainable human settlements. Main development which makes HABITAT II a landmark in terms of the development of civil society in Turkey is to negotiate the development of human settlements and sustainable urbanization.

After this conference, civil society began to gain the characteristic of being a community of organizations with individuals who are autonomous from the state and who are in a continuous development, who can direct and make sense of their own development without resorting to any upper identity. 1990s and later on in Turkey, as in many areas of civil society in the field has

brought a number of opportunities and innovations. Another important reason for preparing the environment for these innovations was the end of the Cold War period.

The end of the Cold War paved the way for the gradual dissolution of the phenomenon of society and the solid formation on societies at a more concrete level. At the same time, the fact that the restrictions in the economic and technological fields started to decrease in the same period contributed to the formation of civil society and the spread of "awareness", which is an important element of civil society.

In the early 2000s, with the decrease of the state monopoly on the society, the pressure on civil society started to disappear and the organization of civil groups started to increase. Changes in domestic and foreign policy, globalization, changes in the international arena, international humanitarian problems, and emerging international threats have increased the role of NGOs. NGOs are unlikely to be affected by Turkey's development, while important in the world. Therefore, NGOs are gaining increasing importance in a way every day in Turkey.

With the change in traditional diplomacy, non-governmental organizations have become one of the main actors of diplomacy and have started to take part in the foreign policy planning and implementation processes of the states. Within the framework of these norms, one of the domains of non-governmental organizations is the public diplomacy activities in the foreign policy processes of states.

Governments today do not carry out public diplomacy alone. In addition to governments, non-governmental organizations, research centers, private sector and non-governmental organizations play important roles in the execution phase, while governments also coordinate the cooperation between organizations outside their own.

After the devastating consequences of the Second World War, the domain and target of diplomatic activities in foreign policy has taken into account individuals as well as states. As a result, the process of using non-governmental organizations in public diplomacy has started. Non-governmental organizations, which have an intense relationship with the public in terms of their structure and work, have an important effect on public diplomacy as they affect policy makers in the process of law making. However, they also act by

considering the interests of their countries in the foreign policy execution process. At this point, Turkish non-governmental organizations generally implement them as determined by the government.

If we want to sort the tasks of NGOs in Turkey; Humanitarian Aid Activities, Foreign Economic Relations and Research, Education and Cultural Studies. In Turkish foreign policy and public diplomacy, humanitarian aid is one of the areas where non-governmental organizations work most intensively and are in the most successful position. These activities are carried out and managed in coordination by public institutions and non-governmental organizations in the target regions.

Kaynakça / References

- Avrupa Birliği, (2001). Devlet ve STK'lar. *Türkiye'de Sivil Toplum Kuruluşları Sempozyumu VII*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Aydemir, E. (2016). *Dış politikada yumuşak güç ve medya*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Birleşmiş Milletler İnsan Yerleşimleri Konferansı Habitat II. (1996). *Türkiye Ulusal Rapor ve Eylem Plânı*. İstanbul Haziran.
- Cicioğlu, F. (2010). Ermenistan ve Kıbrıs sorunu bağlamında Türk dış politikası ve sivil toplum kuruluşları. *Akademik İncelemeler Dergisi*. 5(2).
- Creswell, J. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Selçuk B. Demir vd., Çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çaha, Ö. (2017). *Sivil toplum sivil topluma karşı: Sivil toplumun Türkiye'deki ve dünyadaki serüveni*. İstanbul: Mana Yayınları.
- Dougherty, J. E., Robert, L. ve Pfaltzgraff, Jr., (1990). *Contending theories of international relations: A comprehensive survey*. 3rd ed. New York: Harper and Row Publishers.
- İnsani Yardım Sıralamasında Türkiye Dördüncü (2013). BBC. 30 Mayıs 2017 tarihinde http://www.bbc.co.uk/turkce/haberler/2013/07/130717_turkiye_insani_yar-dim.shtml adresinden erişilmiştir.
- Kegley, C. R. ve Eugene, R. W. (2004). *World politics: Trend and transformation*, (9th Ed). Canada: Thomson and Wadsworth.
- Kut, Ş. (1998). Türkiye'nin soğuk savaş sonrası dış politikasının anahtarları. (G. Özcan ve Ş. Kut, Der.). *En Uzun On Yıl: Türkiye'nin Ulusal Güvenlik ve Dış Politika Gündeminde Doksanlı Yıllar*. İstanbul: Boyut Kitapları.
- Mağa, İ. (2001). *Sivil toplum devletin büyümesidir*. İstanbul: YGS Yayınları.
- Miall, H. and Tom Woodhouse. (1999). *Contemporary conflict resolution: The prevention, management and transformation of deadly conflicts*. USA: Polity Press.

- Morse, J. M. Ve Lyn, R.. (2002). Readme first for a user's guide to qualitative methods [13 paragraphs]. forum qualitative Sozialforschung. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(1), 28.
- MÜSİAD. (2017). *Müsiad*. 30 Mayıs 2017 tarihinde <http://www.musiad.org.tr/tr-tr/su-beler> adresinden erişilmiştir.
- Planning Sustainable Cities Un-Habitat Practices And Perspectives. (2010). United Nations Human Settlements Programme (Un-Habitat). https://www.researchgate.net/publication/283968045_Planning_Sustainable_Cities_UN-HABITAT_Practices_and_Perspectives adresinden erişilmiştir.
- Rubin, B. (2002). Türkiye’nin dış politikasını anlamak. (B. Rubin ve K. Kirişçi, Der.). *Günümüzde Türkiye’nin Dış Politikası*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Sönmezoglu, F. (2005). *Uluslararası politika ve dış politika analizi*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Tuncer, H. (2009). *Diplomasinin evrimi, gizli diplomasiden küresel diplomasiye*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- TÜSİAD. (2017). *Tüsiad*. 30 Mayıs 2017 tarihinde . <http://www.tusiad.org.tr/tusiad/temsilcilikler> adresinden erişilmiştir.
- Willetts, P. (2001). Transnational actors and international organizations in global politics. (J. Baylis and S. Smith, Ed.). *The Globalization of World Politics: An Introduction to International Relations*. 2. Ed.. New York: Oxford University Press.
- Yalçınkaya, H. vd. (2006). Değişen silahlı çatışma ortamında sivil toplum kuruluşlarının güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması: Afganistan ve Anso örneği. III. *Uluslararası Sivil Toplum Kuruluşları Kongresi, Bildiriler Kitabı: STK-Özel Sektör-Devlet Etkileşimi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Çanakkale.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Bulgur, N. (2020). Küreselleşmenin Türkiye’de sivil toplum-dış politika ilişkisine yansımaları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4493-4505. DOI: 10.26466/opus.693171

Sinematografik Bir Öge Olarak Türk Polisiye Filmlerinde Aydınlatma Tasarımı: “Av Mevsimi” Filmi Örneğinde Bir Değerlendirme

DOI: 10.26466/opus.678777

*

Onur Erkan* - Murat Aytaş**

* Doktora Öğrencisi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara, Türkiye

E-Posta: erkanonur00@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6937-2860](https://orcid.org/0000-0002-6937-2860)

** Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Selçuklu / Konya/ Türkiye

E-Posta: murataytas@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-2744-0519](https://orcid.org/0000-0003-2744-0519)

Öz

Polisiye türünün, sinemadaki ilk zamanlarında edebi hikayelerden uyarılma öyküleriyle temsil edildiği görülürken, 1970’li yıllardan sonra özgün hikaye ve senaryolarla izleyici karşısına çıktığı görülür. Polisiye türünün, kendine has karakteristik içerik ve sinematografik biçimle sinema sanatı içerisinde temsil edilmesiyle, başlı başına bir tür olarak ele alınmaya başlandığını söylemek mümkündür. Türk sinemasındaki ilk örnekleri 1940’lı yıllarla birlikte başlamakla birlikte 1970 ve 80’li yıllarda polisiye türüne ait pek çok başarılı eser beyaz perdeye aktarılmıştır. 2000’li yıllara gelindiğinde ise Türk sineması polisiye türündeki Polis, Pars Kiraz Operasyonu, Sis ve Gece, Çakal, Başka Sementin Çocukları, Ejder Kapanı ve Av Mevsimi gibi filmlerin ardı ardına vizyona girişiyle adeta bu türün yükselişine sahne olmuştur. Yavuz Turgul’un 2010 yılında yönetmiş olduğu ve oyuncu kadrosunda Şener Şen, Çetin Tekindor ve Cem Yılmaz gibi isimlerin yer aldığı Av Mevsimi filmi Türk polisiye sineması içerisinde çekilen yetkin eserlerden biridir. Türk polisiye filmleri arasından seçilen bu örnek üzerinden, psikolojik, estetik ve dramatik aydınlatmanın film biçimine olan katkısının analiz edilmesi araştırmanın temel amacıdır. Film türlerine göre çeşitlere ayırabileceğimiz aydınlatma teknikleri, sinematografik açıdan polisiye film türüne özgü bir takım farklılıklar gösterir. Bu araştırmanın söz konusu bu farklılıkları ortaya koyması açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk sineması, Polisiye film, Av mevsimi

Lighting Design in Turkish Detective Films as a Cinematographic Element: An Evaluation on the Example of "Av Mevsimi" Movie

*

Abstract

While it is seen that the crime type was represented by adaptive stories from literary stories in the early days of the cinema, it is seen that it appeared before the audience with original stories and scenarios after 1970s. It is possible to say that the crime genre has begun to be treated as a genre by itself, by representing it in cinema art with its unique characteristic content and cinematographic form. Although the first examples of Turkish cinema started with the 1940s, many successful works of the crime genre were transferred to the big screen in the 1970s and 80s. In the 2000s, Turkish cinema was the scene of the rise of this genre with the success of films such as Polis, Pars Kiraz Operasyonu, Sis ve Gece, Çakal, Başka Sementin Çocukları, Ejder Kapamı and Av Mevsimi. The Av Mevsimi movie, directed by Yavuz Turgul in 2010 and starring Şener Şen, Çetin Tekindor and Cem Yılmaz, is one of the competent works shot in Turkish detective cinema. The main purpose of the research is to analyze the contribution of psychological, aesthetic and dramatic lighting to the film style through this example selected from Turkish detective films. The lighting techniques, which we can divide according to the types of films, show a number of cinematographic differences specific to the type of crime film. It is thought that this research will contribute to the literature in terms of revealing these differences.

Keywords: Turkish cinema, Detective film, Av mevsimi

Giriş

Kavramsal ve olgusal olarak suçun tarihi insanlığın tarihi ile aynı yaşıttır. İlk örneklerini dinsel ve mitolojik metinlerde gördüğümüz suç ve suçluya dair çoğunlukla bireysel öyküler tarih boyunca tüm anlatılarda yer alır. İnsanların nüfus artışıyla birlikte büyük şehirlerde yaşamaya başlamalarıyla suç kavramına bakış ise bireysellikten toplumsallığa doğru kaymıştır. Bu nedenden dolayı bir arada yaşayan insanlar arasındaki anlaşmazlıkları ortadan kaldırmak ve onların güvenliğini sağlamak amacıyla adli ve güvenlik birimlerinin ortaya çıkışı da bu yıllarda görülür. Suç ve suçlunun toplumsal alandaki karşılığı ve kavramsallaştırılması kendini yalnızca hukuk sisteminde değil sanatta da bulur. Mitolojiden, edebi öykülere oradan da sinemaya uzanan metinlerarası bir anlatı formu olarak kendini sürekli yeniler ve üretir. Suça dair öykülerin içinde barındırdığı merak unsuru ve katharsis duygusu izleyicinin bu türü tercih etmesinde önemlidir. Polisiye olarak ifade edebileceğimiz bu türün sinemaya perdesine aktarılması ise sinematografik olarak biçime ve içeriğe dair bir takım kodlarla gerçekleşir. Film biçiminin en önemli öğelerinden biri olan ışık ve aydınlatma dramatik yapının kurulmasında oldukça önemli işlevler kazanır.

Dramatik yapının sinematografik olarak kurulması ya da diğer deyişle sinema sanatı içinde bir görüntünün oluşması, ışığın varlığıyla mümkündür. Sinema sanatının estetik tarafını oluşturan film görüntüsü ışığın disipline edilmesiyle varolur. Işık salt nesnelere aydınlatması amacıyla değil dramatik yapının kuruluşunda anlamın inşa edilmesine de hizmet eder. Bu noktada aydınlatma teknikleri, yalnızca nesnelere aydınlatmak için değil onlara çeşitli anlamlar yüklemek ya da var olan anlatımı desteklemek amacıyla da tercih edilirler. Sinema aydınlatmayla ilgili tekniklerinin bir çoğunu resim sanatından devralmıştır. Caravaggio, Rembrandt gibi pek çok ressamın ışığı görme ve kullanma biçimi sinemada anlam ve anlatımı desteklemek amacıyla sıklıkla görüntü yönetmenleri tarafından tercih edilir. Polisiye türünün görselleştirilmesine dair genel formulizasyonu ve anlatımının desteklenmesi, aydınlatma teknikleriyle gerçekleştirilir. Polisiye türü içerisinde sıkça karşılaşılan gizem, gerilim, tehlike gibi unsurlar aydınlatma teknikleri aracılığıyla anlatım açısından daha güçlü ifade edilebilme imkanı bulur.

Polisiye film türünün karakteristik özellikleriyle sinematografik bir öğe olan aydınlatma tekniklerinin birlikte ele alınması anlamın bu tür içerisinde

kurulması açısından önemlidir. Araştırmada 2000 sonrası Türk sinemasında polisiye film türünde sıklıkla kullanılan kamera açıları ve bu kamera açılarına bağlı tasarlanan aydınlatma tekniklerinin dramatik yapıyla olan ilişkileri, yönetmenliğini Yavuz Turgul'un yaptığı 2010 yapımı Av Mevsimi filmi örneği üzerinden incelenecektir. Resim sanatındaki eserleri inceleme amacıyla tercih edilen biçimsel analiz yönteminin, sinema sanatında iki boyutlu düzlem üzerine yansıtılan görüntüleri irdeleme amacıyla da tercih edildiği sıklıkla görülür. Bu çalışmada örnek olarak seçilen Av Mevsimi filmi, biçimsel analiz yöntemiyle çözümlenecektir. Türk sinemasına yönelik olarak aydınlatma ve ışık kullanımı özelinde yapılmış çok fazla çalışma olmadığı göz önünde bulundurulduğunda konuyla ilgili yapılan her araştırmanın Türk sinemasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Edebiyattan Sinemaya Sanatsal Bir Anlatı Türü Olarak Polisiye

18. yüzyılda sanayi devrimiyle birlikte nüfusun büyük şehirlerde toplanması büyük değişimlere yol açmıştır. Sanayi şehirlerinin giderek büyüyen nüfusları bu yapıya uyum sağlayamayan ya da var olma mücadelesine katılan insanlar açısından sosyolojik olarak şehirlerdeki suç oranlarının artmasına neden olmuştur. Şehirlerin karmaşık yapısı bireyselliği daha fazla ön plana çıkarmakta ve gelir düzeyleri farklı olan insanlar arasında bir rekabet ortamı da oluşmasına sebep olmaktadır. Büyüyen şehirlerde artışa uğrayan suç oranları, dönemin sanatçıları tarafından üretilen sanat eserlerinde sıklıkla işlenir hale gelmiştir. 1799 yılında Paris'in uzak bölgelerinde soyguna dayalı vahşi bir suç işlenmiş ve 'bu tüyler ürperten sahne bir gravürde tasvir edilmiştir' (Emsley, Makov, 2006, s.39). Gravürde; arka taraftaki demir parmaklıklara sıkışan bir kol ve kesilen baştan fışkıran kanlar, ön taraftaysa üç kişinin caddede koştuğu görünür. 19. yüzyılın önemli sanatçılarından biri olan İspanyol ressam Francisco de Goya, 1814 yılında ürettiği eserinde İspanya'nın işgal edilmesi sonucunda ayaklanan İspanyolların, Napolyon ordusu tarafından kurşuna dizilmesini betimler. Her sanatçı gibi Goya'da bu yapıt aracılığıyla çağına tanıklık eder. (Ötğün, 2008, s.93). Suç ve suça dayalı olaylar dizisini, resim sanatı dışında edebi sanat eserlerinde de görmek mümkündür.

Polisiye anlatısının tür bağlamında ele alındığı ilk eserler, edebi metinler olarak dikkat çeker. Polisiye edebiyatı olarak isimlendirilen bu türün ilk örneklerine ise batı edebiyatında karşılaşılr. Polisiye edebiyat ilk zamanlarında

gizem edebiyatı (ing. mystery) olarak isimlendirilirken, daha sonraları şüpheli-gerilim (ing. suspense) ve suç (ing. crime-criminal) gibi isimlerle anılmaya başlanmıştır (Holat, 2015, s.67).

Suç ve suçlu bireyin, suça dayalı olayların varlığı, polisiye roman türünün ana konusunu oluşturur. İnsanlık tarihi boyunca çeşitli edebi türler ve dini kitaplar içerisinde de bu unsurlara sıkça yer verilmiştir. Polisiyenin tür olarak ele alınması, bahsi geçen çeşitli edebi türler ve dini kitaplardan farklı olarak değerlendirilebilmesi için belirli özellikleri barındırması gerekir. Bazı kaynaklara göreyse bu farklılıklar polis, dedektif, suç gibi kavramların ortaya çıkmasıyla sağlanır. Polisiye roman türü konularını bu kavramlar üzerinden formülize eder. Genel itibarıyla polisiye romanlarda, işlenen bir suç ve bu suçu işleyen bireylerle birlikte suçun nasıl ve kim tarafından işlendiğini ortaya çıkarmayı hedefleyen polis ve dedektifler yer alır. Polisiye romanın ana kurgusu genellikle karmaşık ve çözülmesi zor olan bir suçla başlar. İşlenen suçun kim tarafından gerçekleştirildiği ve nasıl işlendiği araştırılırken bulunan ipuçlarıyla birlikte suçsuz bir şüpheli belirlenir. Polis teşkilatına bağlı ekiplerin dikkatsizliği ve umursamazlığı yüzünden soruşturma zarar görür ve soruşturmaya zeki, uyanık, becerikli bir dedektif dâhil olur. Sağlam deliller üzerinde durularak güvenilir olmayan gösterge ve ipuçları yok edilir. Bu araştırmalar sonucunda ise suçun beklenmeyen bir kişi tarafından işlendiği ortaya çıkar. Polisiye romanın ana kurgusu içerisinde bu bilgiler doğrultusunda üç temel unsurdan bahsetmek mümkün olacaktır. Polisiye romanlardaki bu üç temel unsur ise suç, suçlu ve çözüm olarak sıralanabilir. (Çetin, 2009, s.225).

19. yy'da endüstrileşmeyle birlikte şehirleşmenin en yoğun yaşandığı ülkelerden birisinin Amerika Birleşik Devletleri olduğu gözlemlenir. Şehirleşmeyle birlikte ortaya çıkan suç unsurlarının ve güvenliği sağlamak adına alınan önlemler, A.B.D.'de polisiye unsur olarak edebi metinlerde de görülmeye başlanır. Edebiyat araştırmacılarına göre ise polisiyenin tür olarak ele alındığı ilk eser, 1841 yılında Edgar Allan Poe tarafından kaleme alınan ve Graham's Magazine dergisinde yayımlanan 'Morg Sokağı Cinayeti' isimli tefrika romandır (Fişek, 1985, s.4). Poe'nin hikâyesinde başkarakterlerden olan Chevalier Auguste Dupin, aynı zamanda ortaya çıkan ilk dedektif karakter olarak bilinir. Dupin, işlenen iki cinayetin zanlısını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir dedektif olarak hikâyedeki yerini alır. Polisiye romanın babası olarak nitelendirilen Edgar Allen Poe'nun yanı sıra Emile Gaboriau, Arthur

Conan Doyle, Gaston Leroux, Maurice Leblanc gibi yazarlar bu türün diğer kurucuları arasında bulunur (Gezer, 2006, s.20).

Polisiye romanın Türk edebiyatındaki ilk örnekleri, türün Batı edebiyatındaki ilk örneklerinin verildiği zamandan yaklaşık olarak 40 yıl sonrasına rast gelir. Polisiye romanların Türk edebiyatındaki örneklerinin, ilk olarak çeviri romanlar aracılığıyla sağlandığı bilinir. Türk edebiyatında polisiye türündeki ilk çeviri roman, Fransız yazar Ponson de Terrail'in kaleme aldığı 'Paris Faciaları' isimli eserinin, 1881 yılında Ahmet Münif tarafından Türkçeye kazandırılmasıyla gerçekleşir (Ayata, 2015, s.215). Bu tarihten 2 yıl sonra Ahmet Mithat Efendi tarafından Türk edebiyatının ilk telif polisiye romanı olarak nitelendirilen "Esrar-ı Cinayat" isimli roman yayımlanır (Çetin, 2009, s.230). Buradan hareketle Türk edebiyatında polisiye romanı gelişim açısından ele almak istersek, karşımıza çeviri romanlar ve telif polisiye romanlar olmak üzere iki ana tür çıkar.

Suç ve ceza kavramlarına sinemadaki ontolojik durum açısından bakılırsa yalnızca polisiye türüne ait bir şey olmayıp diğer film türlerinde de görülmesi nedeniyle, eleştirmenler ve akademisyenler bu türün tanımı konusunda ortak bir yargıya varamamışlardır. Polisiye filmin genellikle kara filmler ve gerilim filmleriyle melez bir form oluşturduğunu savunan Sarah Casey Benyahia polisiye filmleri "odak noktasının soruşturma süreci, ipuçlarının çözümü ve gizemin aydınlatılması ya da başka bir biçimde sonuçlandırılmasını" konu edinen bir tür olarak ifade eder (2014, s.14). Nijat Özön ise polisiye filmi "kahramanın, resmi polis yerine özel dedektif olduğu ve kahramanın kendi yöntemlerini kullanarak karanlık bir olayı çözmeye çalıştığı zaman zaman dedektif filmi olarak da adlandırılan film türü" olarak tanımlar (Özön, 2000, s.548-549). Polisiye türü sinema sanatı içerisinde bir tür olarak ele alınmak istendiğinde Polisiye film türünün, Polisiye edebiyatı ile benzer özellikler taşıdığı söylenebilir. Tıpkı edebi türlerdeki gibi Polisiye film türünde de anlatı içerisindeki karakterler sınırlıdır. Filmdeki karakterler tavır, davranış, kıyafet ve hayat tarzlarıyla yaşadıkları dönemin özelliklerini temsil ettikleri gibi aynı zamanda dönemin düşünce yapısını da iletirler. Polisiye film türünde ön plana çıkan en önemli karakterin dedektif olduğu söylenebilir. Dedektif karanlık bir olayı aydınlatmak için ortaya çıkar ve bu olay genel olarak bir kurbanın varlığına bağlıdır. Film içerisindeki suçlular genellikle kurbanlarını önemsiz kişilerden seçerler. Kurbanla ilişkisi olan her karakter sırayla zanlı

durumuna düşebilir. Dedektif ise kendi beceri ve tecrübeleriyle zanlı listesindeki kişileri en aza indirgeyerek, suçluyu bulmayı hedefler (Roloff, Seeblen, 1997, s.18). Bordwell ve Thompson'a göre (2012, s.332) polisiye filmlerde olay örgüsü daha çok adalet güçlerine yoğunlaştırılır. Bu sayede aksiyon, polisin ya da özel dedektifin suçluyu yakalama veya başka bir suçu önleme durumları gibi bir dizi olay etrafında gerçekleşir. Olay örgüsü polis ya da dedektif takibini ön plana çıkartarak, suçlunun kısa süren bir görünüşünü izleyiciye sunar.

Polisiye filmlere mekânsal kullanım açısından bakılırsa Polisiye hikâyelere benzedikleri söylenebilir. Hikâyelerde görülen sınırlı sayıda mekân kullanımının filmlerde de benzer niteliktedir. "Polis filmleri aynı zamanda kentlerin portreleridir ve kentler türün metafiziğini oluşturur; polis filmleri kahramanların sahiciliği kadar kentin renkliliğinin canlandırılmasıyla da ilintilidir" (Roloff, Seeblen, 1997, s.324). Film içerisinde oluşturulan kahramanlar ne denli gerçekçi olurlarsa olsunlar olayların geçtiği mekânların, ortaya çıkarılacak olan gerilim ve gizemin oluşmasına zemin hazırlayıcı nitelikte olması oldukça önemlidir. Karanlık ve puslu havalar, kalabalık caddelerin yanında dar ve ıssız sokaklar polisiye filmlerdeki gizem ve gerilimi destekleyici öğeler olarak sıklıkla görülürler. Polisiye filmlerdeki söz konusu bu atmosferin kurulmasında aydınlatma tasarımının büyük rolü vardır.

Sinemada Aydınlatma Tasarımı

Sinema içerik ve biçim olmak üzere ikiye ayırabileceğimiz çeşitli öğeler yoluyla anlatısını kurar. Kompozisyon, ışık, renk gibi görselliğin varoluşunu belirleyen unsurların yanı sıra diyaloglar ve müzik gibi işitsel öğeler ile montaj da eserin bir varlık olarak belirmesini, anlam ve duyguların oluşmasını sağlar (Ulutaş, 2019, s.1016). Aydınlatma, film biçimini oluşturan temel bir öğe olarak anlamın kurulmasında oldukça önemli yer oynar. Sinema sanatının başladığı ilk yıllarda yapılan çekimler dikkate alındığında kullanılan aydınlatma tekniğinin, daha çok nesnelere görünür kılan düz bir aydınlatma tekniği olduğu görülür. Bu çekimlerde gölgelere az rastlanırken genel bir mekân aydınlatmasının oluşturulduğu dikkat çeker. Bu durum Alman dışavurumcu sinemanın ortaya çıkışına kadar devam eder. Alman dışavurumcu sinemayla birlikte gelen teknik yeniliklerin en başında aydınlatmanın psikolojik öğe olarak kullanılması gelir. "Alman dışavurumcu sineması, aydınlatma biçimi ile

gerçekçiliği etkili bir şekilde bozmayı amaçlamış, bunun için çekimleri dış mekândan stüdyo içine taşımış ve aydınlatma biçimi ile etkili ışık gölge düzenlemeleri geliştirmiştir" (Koca, 2018, s.79). "Bu akım eğik kamera açıları ve gerçeklikten öte, ışık ve gölge kullanımlarıyla anılır (Doğru, 2013, s.69). Dışavurumculuk akımında, gölgelerin yoğun kullanıldığı bir aydınlatma tekniği tercih edilir. Ayrıca gerçek üstü dekorların ve alışılmışın dışında kamera açılarının kullanıldığı da gözlenir.

Sinema sanatında ışık, hareketin ve aksiyona ait dramatik etkiyi sağlayan temel faktörlerden birisidir. Kameraya kaydedilen görüntünün içindeki aydınlık ve gölge alanların, çekim içerisinde oluşturulan kompozisyonun oluşturulmasına öncülük eder ve izleyicinin tüm algısını izlediği görüntüde toplamasına neden olur. Parlak bir şekilde aydınlatılmış olan bir nesne izleyicinin algısını tamamen oraya çekebileceği gibi; daha az aydınlatılmış alanlarda kalan bir ayrıntı gölge yardımıyla gizlenebilir ya da izleyicide konuya bağlı olarak psikolojik açıdan bir gerilim oluşturabilir. Ayrıca aydınlatma yapılan alanlardaki dokular da ışık yardımıyla ortaya çıkartılmış olur (Bordwell, Thompson, 2012, s.131). Konuların ya da objelerin üzerine düşen ışığın miktarının, o konu veya objelerin uzayda kapladığı hacmi ortaya çıkarmasının yanı sıra düşen ışığın miktarının az ya da çok olması, ortaya çıkabilecek dramatik anlamın kurulmasında da etkilidir. Konu ya da obje üzerine düşen ışık miktarının yüksek değerlere sahip olması sonucunda konu veya obje algısal izlenimi kendi üzerine çekecektir. Işık miktarının düşük değerlerde olduğu aydınlatmalarda ise objeler üzerinde gölge bölümlerin oluşmasıyla objelerin ayrıntıları ve dokuları belirsizleşecek; çerçeve içerisindeki derinlik algısı da güçlenecektir. Oluşturulacak olan bu ışık miktarlarındaki yoğunluk derecesi, filmsel zaman algısının oluşması ve filme ait atmosferin tasarlanmasında oldukça etkilidir. Işık yoğunluğundaki oran düştükçe sahnelenen konunun ya da objelerin tanınması güçleşeceğinden dolayı izleyici kendisini gizemli ve tedirgin bir durumun içerisinde bulabilecektir. Gölge alanların oluşturulmasıyla detaylar ve ayrıntılar gizlenecek seyircinin algısı aydınlık kısımlara doğru ilerleyecektir.

Aydınlatmayla sağlanan sinematografik anlatımdaki en temel ışık tasarımı, üç nokta aydınlatma tekniğidir. Üç nokta aydınlatma tekniği; anahtar ışık, dolgu ışık ve kontur ışık olmak üzere bu üç temel ışığın kurulumuyla sağlanır. Anahtar ışık genellikle pozlamayı belirleyen ışık olarak nitelendiril-

mekle birlikte konu ya da nesnenin dokusunu ve yüzey yapısını ortaya çıkartan ışık olarak bilinmektedir. Sert bir ışık kaynağından oluşan anahtar ışık, aydınlatılan ortamdaki temel gölgeleri oluşturmasının yanı sıra ışığın yönünü değiştirmesiyle de dikkat çeker. Üç nokta aydınlatmasının bir diğer ögesi dolgu ışığı ise yumuşatıcı bir etkiye sahiptir. Dolgu ışık genel itibariyle anahtar ışığın meydana getirmiş olduğu gölgeleri yumuşatma amacıyla kullanılır. Sahnede gölge alanların aydınlatılmasıyla ışık ve gölge arasındaki geçişlerin yumuşatılır ve ortamda ki genel ton kontrastı da bu şekilde dengelebilir. Üçüncü öge olan kontur ışık kullanılmasıyla beraber aydınlatılan konu ya da nesnenin, arka plandan ayrılarak derinlik kazanması sağlanır. Kontur ışık, konu ya da nesnenin arka kısmını aydınlatır. Kontur aydınlatmayla birlikte nesne ya da konunun arkasında oluşacak ayrıntılar sayesinde, konunun dış çizgileri ortaya çıkararak nesnenin biçimi vurgulanmış olacaktır (Millerson, 2007, s.76-77).

Üç nokta aydınlatmasıyla oluşturulan aydınlatma tekniklerinin, taşıdıkları niteliklere göre farklı anlamla ifade ettikleri öne sürülür. Anahtar ışığın aydınlatmadığı bölgelerdeki gölgelerin dolgu ışıklarla aydınlatılması, güçlü ışıklandırma olarak nitelendirilir. Bu aydınlatmada ışığın bir tasarım aracı olmasından daha çok gösterge aracı olarak kullanıldığı ifade edilir. Aydınlatılan mekândaki bütün ayrıntıların aynı oranda ışıklandırıldığı bu ışık tasarımının, müzikaller ve komedi türündeki filmlerde kullanıldığı görülür. Güçlü aydınlatma ile yapılan ışıklandırmalarda gölgelerin varlığının en aza indirgenmesiyle belirtilen tarzdaki filmlerin anlatımına katkı sağlandığı ve o türe ait ışık kullanımına işaret ettiği görülür. Sahne içerisinde görülen her yerin eşit oranda aydınlatılmasıyla birlikte izleyicide güven duygusunun arttığı ve bu nedenle seyircide rahatlama hissinin ortaya çıkması hedeflenir. Gölgeli ya da aydınlık karanlık alanların fazla bırakıldığı aydınlatma tekniğinde ise insanların hayal gücünün negatif yönde etkilemek ve insanların şüpheli bir ruh haline büründürmek hedeflenir. Düşük ışık şiddetiyle kullanılan anahtar ışık, sahnedeki gerilimi oluşturmak ve gizemi destelemek amacıyla dramatik anlatımı desteklemek amacıyla kullanılır. Düşük anahtar ışık; polisiye, kara film, korku, gerilim gibi film türlerinde dramatik anlatımı desteklemek amacıyla yaygın olarak tercih edilir (Alton, 1997, s.34-45).

Aydınlatılan ortamdaki ışık miktarlarının yüksek veya düşüklüğü, kayıt altına alınan görüntüdeki kontrastlığın niteliğine de etki eder. "Kontrast çerçevedeki en karanlık ve en aydınlık alanlar arasındaki farklılık derecesine

gönderme yapar. Yüksek kontrastlı bir görüntü beyaz parlak noktaları, tamamen karanlık alanları ve bunlar arasındaki grilerin dar bir alanını gösterir. Düşük kontrastlı görüntü ise tamamen griler alanına sahiptir" (Bordwell, Thompson, 2012, s.167). Yüksek kontrastlı bir aydınlatmaya sahip görüntünün derinlik algısının daha gelişmiştir. Yüksek kontrastlı aydınlatmayla sağlanmış görüntüdeki, aydınlık ve karanlık alanların ortaya çıkarmış olduğu zıtlığın 3. boyutun oluşmasında etkili olduğu ifade edilir. Gölge oluşumunun fazla olduğu yerlerde derinlik algısının desteklendiği; yüksek kontrastla birlikte konu ya da objelerin dış yüzeylerindeki ayrıntıların ve dokuların ortaya çıkarıldığı görülür. Düşük kontrastlı aydınlatmanın kullanıldığı görüntülerde ise aydınlık-karanlık alanlar arasındaki sert gölge geçişlerinin yerini daha hafif ve keskin sınırların olmadığı bir aydınlatmaya bıraktığı gözlemlenir. Görüntünün her bölgesinin aynı oranda aydınlatılması ve gölgelerin yumuşak bir geçişle sağlanması nedeniyle düşük kontrastlı aydınlatmalar, daha çok sakinleştirici ve durağan bir ortamın oluşturulmasında tercih edilir (Koca, 2011, s.82).

Aydınlatma unsurlarıyla ortaya çıkan bir diğer özelliğin ise aydınlatılan obje ya da nesneleredeki yüzeyin dokusu olduğu ifade edilir. Objelerin kendilerine özgü yapısal özellikler taşıyan yüzeyleri o objelerin dokusu olarak tanımlanır. Bir çam ağacının gövdesi ya da sıva yapılmış kuru bir duvarda var olan pürüzlü ve girintili-çukuntulu yüzeyler, bu nesnelere dokusunu oluşturur. Işığın, nesnenin üzerine düşme yönüne göre dokular daha belirgin hale gelir. Tam karşı cepheden gelen ışık bir objenin dokusunu ortaya çıkarma konusunda zayıf kalacaktır. Ancak objenin üzerine düşen ışığın, tam karşı cephe açısına farklı derecelerde yanıl açılardan verilmesiyle yüzey üzerindeki dokuların, daha belirgin bir hal alacağı aşikardır. "Işık ne kadar yandan gelirse o kadar gölge oluşturmakta, böylece doku da o kadar çok ortaya çıkmaktadır" (Brown, 2010, s.38). Sert bir ışıkla yapılan aydınlatmalarda yüzeyler üzerindeki dokular yumuşak ışıkla yapılmış aydınlatmalara göre daha çok ortaya çıkar. Sert ışık, bir taraftan dokunun ortaya çıkarak görünmesine imkân sağlarken diğer taraftan aydınlatılan nesnenin yüzeyinin çok girintili ve çukuntulu olması durumlarında, nesnenin yapısının bozulmasına sebep olabilir. Yumuşak ışık kullanımıyla girintili olan bölgelerdeki doku kayıpları en aza indirgenerek, ağacın dokusu tam olarak ortaya çıkartılabilecektir (Miller-son, 2007, s.63).

Aydınlatmanın dramatik bir unsur olarak kullanılmasının, ışığın nesnel ve öznel olarak bilinen iki çeşit etkisinden kaynaklandığı ifade edilir. Işıkla ortaya çıkartılan nesnel etkinin, aydınlatılan konudaki görünüş farklılıklarının ortaya çıkmasıyla sağlandığı görülmektedir. Aydınlatılan konu ya da obje, ışığın geliş yönü ve şiddetine göre farklı görünümlere sahip olabilmektedir. Öznel etki ise; yapılan aydınlatmanın izleyici üzerinde bıraktığı kişisel ve duygusal etki olarak dikkat çekmektedir. Gün ışığı veya homojen olarak dağılan bir aydınlatmada izleyici, tamamen kendisini psikolojik açıdan rahat ve güvende hissedebileceken; ay ışığıyla veya sert gölge geçişleriyle oluşturulmuş bir aydınlatmada izleyici kendisini güvensiz ve tedirgin hissedebilmektedir. “Aydınlık, açık, güneşli hava insan üzerinde sevinç, canlılık, yaşama isteği gibi etkiler uyandırabilirken; karanlık, kapalı, yağmurlu hava bunun tam tersine kederli, üzüntülü, boğucu, bunaltıcı duygular uyandırabilmektedir” (Özön, 1999, s.96-97).

Aydınlatmanın dramatik bir öğe olarak kullanımı yaygınlaşmaya başladıktan sonra, sinemada tür filmlerinin de kendilerine özgü aydınlatma tarzlarıyla anıldığı görülmektedir. Korku, gerilim, polisiye gibi film türlerinde daha çok karanlık, loş ve gölgeli aydınlatma tarzları dikkat çekmektedir. Bilimkurgu türünde beyaz, gri ve parlak ışıkların daha çok tercih edildiği görülmektedir. Western film türünün sarı tonlarında ve gün ışığı aydınlatmasıyla anıldığı, psikolojik ağırlıklı filmlerin ise kişinin psikolojisini yansıtan aydınlatmaya göre şekil aldığı belirtilmektedir (Arslantepe, 2012, s.34). Aydınlatma, sinema yapımlarında var olan duyguya güç katmak ve anlatımı desteklemek adına, ışıklandırma ayrı bir önem atfeder.

Türk Polisiye Sinemasında Aydınlatma Tasarımının ‘Av Mevsimi’ Filmi Üzerinden Analizi

Yöntem

Araştırmanın yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan “biçimsel analiz” yöntemi belirlenmiştir. Biçimsel analiz yöntemine ilk olarak, Henrich Wölfflin tarafından 1915 yılında yayımlanan “Sanat Tarihinin Temel Kavramları” isimli kitapta değinilmiştir. O dönem içerisinde sanat eserlerinin sahipleriyle birlikte değerlendirildiği ve sanatçıların kişisel özellikleri, içinde bulunduğu dönem, almış olduğu eğitim ve yetişmiş olduğu kültür ortamı

gibi özelliklerin eserlerin incelenmesinde göz önünde bulundurulduğu belirtilmektedir. Wölfflin, sanatın bir kültür ve fikir ürünü olduğundan bahsetmekte ve sanatın kendine has özelliklerinin var olduğunu belirtmektedir. Henrich Wölfflin, büyük sanatçıların, her dönemde dünyaya farklı bir gözle baktıklarını; gördüklerini ve hissettiklerini de anlatabilmeleri adına başka formlar oluşturmak zorunda kaldıklarını düşünmektedir. Sanat Tarihinin Temel Kavramları kitabının yayımlanmasıyla birlikte "o zamana kadar herkesçe kabul edilen 'insanı tanı sanatını anla' ilkesi altüst olmuş; araştırmanın yönü sanat yapının içeriğinden form yüzeyine kaymış ve form yapısıyla sorunlar çözülmeye çalışılmıştır" (Wölflinn, 1995, s.5).

Biçimsel analiz yöntemi, ilk olarak resim sanatı içerisinde ortaya çıkartılan eserlerin incelenmesi hususunda tercih edilmiştir. Rönesans ve Barok dönem eserlerinin incelenmesi amacıyla tercih edilen biçimsel analiz yönteminin, Henrich Wölflinn tarafından oluşturulan 5 ilkeye dayandırıldığı gözlemlenmektedir. Bu ilkelerin; çizgisel-gölgesel, düzlem-derinlik, kapalı form-açık form, çokluk-birlik, belirlilik-belirsizlik ikilemelerinden oluştuğu görülmektedir. Bu ilkelerin, bazı eserlere tam olarak uygulanabildiği belirtilirken bazı eserlere ise birkaç ilkenin uygulanabildiği ifade edilmektedir.

Av Mevsimi: Filmin Künyesi ve Filme Ait Genel Bilgiler

Yönetmen: Yavuz Turgul

Senaryo: Yavuz Turgul

Sanat Yönetmeni: Sırma Bradley

Yapımcı: Murat Akdilek, Jeffi Medina

Oyuncular: Şener Şen, Cem Yılmaz, Çetin Tekindor, Melise Sözen, Okan Yalabık, Rıza Kocaoğlu

Müzik: Tamer Çınay

Görüntü Yönetmeni: Uğur İşbak

Kurgu: İsmail Carlısoy

Işık Şefi: Kadir Yazıcı

Tür: Polisiye

Yapım Tarihi: 2010

Gösterim Tarihi: 3 Aralık 2010

Süre: 145 dakika

Avcı lakaplı Ferman (Şener Şen) karakteri, İstanbul Emniyet Müdürlüğüne bağlı cinayet masasında görevli, emeklilik zamanı gelmiş içinde oldukça tecrübeli bir polistir. Deli lakaplı İdris (Cem Yılmaz) ise Ferman'ın yıllardır yardımcılığını yapmaktadır. Daha sonra bu ikiliye, üniversitenin Antropoloji bölümünden mezun ve iş bulamadığı için polislik mesleğini seçen çömez lakaplı Hasan (Okan Yalabık) dahil olmaktadır. Herhangi bir iş gününde her şey normal seyrinde ilerlerken bir ihbar gelir ve ormanda kesilmiş bir elin bulunduğu bilgisi verilir. İlerleyen zamanlarda bahsi geçen bu üç kişi, ormandaki kesik elin sahibi olan kişiyi bulmaya çalışarak cinayeti aydınlatmaya çalışırlar. Cinayeti aydınlatma sırasında ise bu üç kişinin hayatları belirli noktalarda değişmeye başlar. Ormanda kesik bir şekilde bulunan elin, adli tıp ortamında alınan parmak izinden Pamuk isminde 16 yaşında bir kıza ait olduğu tespit edilir. Araştırmalarına başlayan üç kişi topladıkları deliller sayesinde, Pamuk'un eski sevgilisi Asit Ömer'e (Rıza Kocaoğlu) ulaşır. Asit Ömer'in tercih etmiş olduğu yaşam biçimi ve sevgili oldukları zamanda Pamuk'a uygulamış olduğu şiddet, Asit Ömer hakkındaki iddiaları da güçlendirir.

Filmde ilk olarak bahsi geçen 3 kişinin de film içerisinde zaman zaman özel hayatlarıyla ilgili bilgiler verilir. Yan hikayeler olarak karşımıza çıkan bu bilgilere göre Ferman'ın karısı böbrek yetmezliği hastalığına yakalanmış, hastalıkla mücadele eden bir kişidir. Geçmiş zamanlarda iyileşmesi için bulunan bir böbreği kendinden daha genç yaşta olan bir kıza vererek onun iyileşmesine olanak sağlamıştır. Böbreğini bağışladığı bu kız ise ona karşı minnet borcunu ödemek amacıyla bakımına yardımcı olur. İdris ise filmde karısı olarak karşılaşılan Asiye'den ayrılmış, çocuklarının velayetini üstlenmiş ve annesiyle birlikte yaşayan birisi olarak karşımıza çıkar. Boşandığı halde karısını hala çok seven İdris, kıskançlık krizlerine girerek eski karısı ve yakınındakileri sıklıkla rahatsız eder. Çömez polis olarak karşılaşılan Hasan ise kız arkadaşıyla birlikte geleceğe dair evlilik adına planlar yapar.

Avcı lakaplı Ferman, geçmiş yılların getirmiş olduğu deneyimlerine güvenerek, cinayetin Asit tarafından işlenmediğini düşünür. Ferman işin daha da fazla peşine düşer ve edindiği bilgiler sonucunda cinayete kurban giden Pamuk'un, Türkiye'nin zengin iş adamlarından biri olarak nitelendirilen Battal Çolakzade ile evli olduğunu öğrenir. Battal ve Pamuk arasındaki yaş farkının fazla olması ve Pamuk'un tercih etmiş olduğu yaşam biçiminin farklı olması sebebiyle Ferman bu evliliğin arkasında yatan gerçekleri araştırmaya

koyulur. Battal'ın ise böbrek yetmezliği hastalığına yakalanan bir kızı vardır. Evin bir odasında tıbbi malzemelerle birlikte bakılan kızı bir çok nakil gerçekleşmesine rağmen başarılı olunamamıştır. Kızını iyileştirme pahasına gözü dönen Battal, karmaşık bir plan yaparak Pamuk'la evlenmiş ve evlendikten sonra da onun böbreğini almıştır. Ancak bu durumu ispat etmek gö-ründüğü kadar kolay değildir. Pamuk'un ailesi ise Battal'a karşı geçmiş yıllardan gelen bir minnet borcu hissederler.

Hikayenin ilerleyen bölümlerinde, içinde bulunduğu durumlarından etkisinden kurutulamayan Hasan, kayınpederi olacağını düşündüğü adamın iş teklifini kabul etmeyi ve mesleği bırakmayı düşünür. Asiy'e'nin, İdris'in yüzüne acı gerçekleri söylemesi ise İdris'i tamamen yoldan çıkarır. İdris, bu sınırla Battal'ı itiraf ettirmeyi düşünerek, onun evine gizlice girer. Uzun uğraşlar ve zorbalık sonucunda Battal'ı konuşturmayı başaran İdris'i, Battal'ın koruması farketmiş ve silahı ona doğrultması sonrasında İdris'i öldürür. Cınayetin nedenini öğrenen İdris, ölmeden önce Battal'ın ofisindeki kameralara cinayet hakkında bir mesaj bırakır. Olayın çıkmaza girdiği düşünülürken güvenlik kameralarını kontrol eden Ferman, İdris'in bırakmış olduğu gizli mesajı öğrenerek sonrasında olayı çözmeye başlar. Olayların sonunda ise hikaye, başladığı yerde son bulur. Battal Çolakzade olayların başladığı yerde hayatına son verir.

Giriş Sekansı Analizi



Görsel 1 ve 2. Av Mevsimi Açılış Sahnesinden Kareler (Av Mevsimi, 2010)

Filmin giriş sahnesindeki bu yakın plan çekimin (Görsel 1) aydınlatma tasarımında doğal ışık kullanımı tercih edilmiştir. Çekimin en önemli unsuru olan, olayların başlangıcı niteliğinde sayılan kesik el, kompozisyon bakımın-

dan merkeze yerleştirilmiş ve muhtemelen reflektör ya da herhangi bir yansıtıcı malzeme yardımıyla izleyici açısından daha dikkat çekici hale getirilmiştir. Sahnelenen ortamın renklerinde soğuk renkler tercih edilmiştir. Olay yerinde sisli ve puslu bir havanın var olması ise olaydaki gizemin artmasına yardımcı olan unsurlar arasında yer alır.

Olaydaki sır perdesinin ilk olarak aralanmaya başlayacağı bir sonraki sahnede (Görsel 2), olayla ilgili unsurların kompozisyon açısından merkeze konumlandırıldığı görülür. Sahnedeki ışık tasarımının da bu duruma yardımcı olduğunu söylemek mümkündür. Bu tasarımda yalnızca dikkat çekilmek istenilen bölümlerin aydınlatıldığı ve geri kalan kısımların kademeli olarak azaltıldığı dikkat çeker. Aydınlatma teknikleri açısından Rembrandt aydınlatma yöntemi içerisine giren bu tasarımda yine atmosfer açısından soğuk bir ortamın oluşturulduğu göze çarpar. Merkeze konumlandırılan konunun aydınlatma tasarımı açısından da en belirgin ve güçlü aydınlatmaya sahip olması dikkatleri oraya çeker ve ana unsur olarak orayı işaret eder. Arka planda görülen, üzerine çarşaf serilmiş vaziyette sedye üzerinde yatan bir ceset ve çerçevenin sol kısmında görülen röntgen filmi, izleyicide genel atmosfere uygun bir anlamın oluşması adına yardımcı unsurlar olarak işlev görür. Bu yardımcı unsurların aydınlatmasının ise ana unsura göre daha zayıf bir şekilde yapıldığı gözlemlenir.

Gelişme Sekansı Analizi



Görsel 3 ve 4. Ferman'ın eve girişi (Av Mevsimi, 2010)

Görsel 3 ve 4'de görünen aydınlatma özelliklerine göre bulunan adreste yer alan eve giden Ferman'a kesik elin sahibi olan Pamuk hakkında önemli bilgiler verecektir. Kapı açılmadan önce siluet bir aydınlatmaya sahip olan Fermanın yüzüne, kapının açılmasıyla birlikte küçük bir ışık düşer. Bu ışık aynı zamanda Ferman'ın konu hakkında aydınlanmasını sağlayarak cinayet

hakkındaki bazı sorularına cevap bulacağı anlamına gelir. Ferman, o kapıdan içeri girerek ev sahibinden, Pamuk'un yaşantısı hakkında önemli bilgiler alır.



Görsel 5 ve 6. Bar sahnesinden kareler (Av Mevsimi, 2010)

Öykünün gelişme sekansı içerisinde yer alan Bar sahnesinde İdris'e gelen haber sonucu polis ekibi bara giriş yapar. Giriş çekimi olan görsel 5'deki aydınlatma incelendiğinde, tasarım olarak yalnızca konuyu ilgilendiren öğelerin aydınlatıldığı görülür. Görsel 6'da kırmızı halkalar içerisinde gösterilen karakterler, noktasal aydınlatma sayesinde kalabalık içerisinde kolaylıkla anlaşılırlar. Ön tarafta görülen Asit Ömer ve arka plandaki Ferman karakterleri, yapılan aydınlatma sayesinde kolayca fark edilirler. Görsel 6'da da bir önceki çekime (Görsel 5) benzer bir aydınlatma tercihi görülür. Yapılan tasarımda yine konu açısından önemli olan karakterlerin aydınlatması tercih edilmiş, diğer alanlar kademeli olarak gölge halinde konudan uzaklaştırılmıştır. Önemli kısımlar ön plana çıkartılırken, ayrıntılar göğeler yardımıyla ortadan kaldırılmıştır.



Görsel 7 ve 8. Çatışma sahnesinden kareler (Av Mevsimi, 2010)

İdris, Ömer'i ellerinden kaçırdığını düşünürken Ferman, Avcı lakabının hakkını vererek gözlemleri sonucunda Asit Ömer'in yerini saptar. Var olan

izleri takip etmeleri sonucunda Ferman ve ekibi, Asit lakaplı Ömer'i bulurlar. Avını izleyen bir avcı gibi hareket eden Ferman'ın canlandırıldığı sahnedeki (Görsel 7) gerilim, Caravaggio'dan sinemaya aktarılan chiaroscuro aydınlatmayla desteklenir. Aydınlatmanın, sert bir nitelikte belirli alanları aydınlatması ve gölge alanların fazla olmasıyla birlikte anlatımın kuvvetlenmesi amaçlanmıştır. Barok dönemi ressamlarında görülen bu aydınlatma yöntemi yalnızca gerekli alanları aydınlatmakta ve ayrıntıları ortadan kaldırmaktadır. Ferman ve ekibinin bölgesi, İdris'in pilav arabasıyla birlikte hareket ederek Asit Ömer'in yanına gideceği istikamet ve Asit Ömer'le arkadaşlarının bulunduğu yerlerin aydınlatılması, bu duruma örnek olarak gösterilir. Ömer'in İdris'i fark etmesinin devamında gelişen çekimlerde (Görsel 8) hemen hemen aynı aydınlatma tercihleri dikkati çeker. Aydınlatma gerilimi arttırıcı bir öğe olarak yalnızca istenilen dokuları ön plana çıkararak çatışmaya ait tehlike duygusunu destekler. Gölge alanların fazla olması yine atmosferin oluşmasına ve görüntünün stilize edilmesine yardımcı olur. Önceki aydınlatma tasarımlarında görüldüğü gibi bahsi geçen çekimlerdeki aydınlatma tasarımlarında da gereksiz yerler gölge alanlarda bırakılarak, izleyicinin algısının aydınlatılmış alanlarda yoğunlaşması sağlanmıştır.



Görsel 9 ve 10. Pamuk'un odası (Av Mevsimi, 2010)

Pamuk'un özel eşyalarının ayrıntılarının yer aldığı çekimlerde (Görsel 9-10) aydınlatma, var olan nesnelerin görünür hale getirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Normal şartlarda görüntüde görünen objeler sevimli ve hoş bir şekilde algılanırken, bu çekimlerde tasarlanan aydınlatma sayesinde bahsedilen algıların tersi bir anlam oluşturulur. Güçlü bir ışığın objeleri aydınlatmasıyla duvarda yansıyan gölgeler, bir nevi Pamuk'un acılarla dolu ha-

yatını sembolize eder. İzleyicide öznel bir etki bırakan bu aydınlatma yöntemi, objelerin görünenden farklı anlamlar taşımasına sebep olmakta ve Pamuk'un geçmişini hakkında farklı düşüncelerin oluşmasına imkân sunar.

Final Sekansı Analizi



Görsel 11 ve 12. Morg Sahnesi (Av Mevsimi, 2010)

Filmin final sekansı içerisinde İdris'in morga kaldırıldığı çekimde (Görsel 11-12), karakterin ebediyete intikal edişi yoğun, ortamsal, beyaz tonlarda oluşturulan aydınlatma tasarımıyla sağlanır. İdris'ten farklı olarak hayatta kalan insanlar ise beyaz rengin zıttı niteliğindeki siyah renkle temsil edilirler. Ölüm ve yaşamın duygusal anlamdaki zıtlığı aynı zamanda renklerin zıtlığıyla da sağlanmıştır. İdris'in cesedinin gösterildiği sahnelerdeki yüksek yoğunluktaki beyaz ışığın bu anlatımı desteklediği söylenebilir.



Görsel 13 ve 14. Ferman ve Battal Bey'in karşılaşma sahnesi (Av Mevsimi, 2010)

Ferman, cinayeti çözümlemesinin ardından soluğu Battal Bey'in yanında alır. Uzunca konuşmadan sonra Ferman, cinayeti çözümlene yöntemini Battal Bey'le paylaşır ve onu şaşırtır. Dış ortamda, doğal aydınlatma kaynaklarıyla tasarlanan sahnedeki (Görsel 13-14) ışığın filmin geneline hitap eden soğuk tonlardan oluştuğu görülür. Filmdeki öykünün Ferman tarafından çö-

zülmesi neticesinde karakterler arasındaki duygu değişimi ışığın yumuşatılması ve farklı nitelikte dağıtıcıların ve yansıtıcıların kullanılarak gölgesel geçişlerle izleyicilere aktarılır. Battal Bey, son olarak cinayeti nasıl ve neden işlediğini açıklar ve Ferman'ın ona verdiği tavsiyeyi dinler. Ferman ise bir avcı edasıyla sisli ve puslu havanın içerisinde sessizce uzaklaşır. Doğal aydınlatma tasarımlarının kullanıldığı final çekiminde Ferman, arabasıyla yeni avlarının peşine düşmek üzere olay yerinden uzaklaşır ve film sona erer.

Sonuç

Barok dönemi ressamlarından Caravaggio ile başlayan ışık ve gölge kullanımı, Rönesans dönemi ressamlarından Rembrandt ile daha da gelişir. Söz konusu ressamların ışık ve gölge tasarımları yoluyla sahneyi kompoze etmesi resim sanatından başlayarak sinema sanatı içerisinde pek çok yönetmeni ve görüntü yönetmenini derinden etkilemiştir. Aydınlatma tasarımı sinematografik bir öğe olarak oluşturulmak istenen duygusal atmosfere ve görsel dile katkı sunar. Sinemada yer alan pek çok türün kendine ait aydınlatma karakteristikleri bulunur.

Polisiye film türüne özgü olarak gizem, gerilim, aksiyon, tehlikeli hayatlar, güvensiz kişiler, dar sokaklar, cinayet gibi öğeler oluşturulan aydınlatma tasarımlarıyla karakterize edilir. Özellikle Caravaggio'nun eserlerinde görülen aydınlatılan nesne, obje ya da konunun fiziki özelliklerinden daha çok ruhsal ve iç dünyasına dair izlenimleri ortaya çıkartmak isteyen sert ışıklı gölge tasarımları, bu filmlerde kullanılan sıklıkla karşımıza çıkar. Anlatılacak öykü ve verilmek istenen mesajın ön plana çıkartılmak istendiği bu sert ışıklı gölge tasarımlarında ayrıntılar, karanlık alanlarda bırakılarak yok edilir. Bu sayede tasarlanan sahnedeki var olan anlatım ve dikkat, herhangi bir yan olay ya da nesneye takılmadan başarılı bir şekilde aktarılır. Rembrandt'ın eserlerinde işlemiş olduğu ve Caravaggio'ya göre daha yumuşak geçişlerin yaşandığı ışık gölge tasarımları ise filmlerde görülen diğer bir aydınlatma çeşidi olarak dikkat çeker. Bu aydınlatma tasarımlarının kullanıldığı sahnelerde ise ön plana çıkartılan konu, obje ya da nesnelerin görünürlüğüne yardımcı olmak ve onlarla ilgili ayrıntıların fark edilmesini sağlamak amacıyla daha yumuşak gölge geçişleri sağlanır. Dolgu ışık ve farklı yoğunlukta kullanılan

ışık kaynaklarıyla oluşturulan tasarımda, anlatıma katkıda bulunacak öğelerin ve asıl konu hakkında ek bilgi verecek ayrıntıların fark edilmesi amaçlanır.

Av Mevsimi örneğinde incelenen sahne ve sekanslarda görüldüğü üzere filmdeki genel atmosfer, uygulanan aydınlatma tasarımlarıyla görsel ve duygusal açılardan desteklenir. Filmde tasarlanan aydınlatma öğeleri incelenmek istendiğinde bunu iç mekânlar ve dış mekanlar olmak üzere iki farklı şekilde incelemek daha doğru olacaktır.

Filmde kullanılan iç mekânlar, atmosfer açısından gizemli ve tedirgin bir şekilde izleyiciye sunulurken, çoğunlukla noktasal ışık kaynakları tarafından aydınlatılır. Bu aydınlatma türü Cameo aydınlatma tekniği olarak bilinir. Cameo aydınlatma tekniği, resim sanatı içerisinde Barok dönemi ressamlarından olan Caravaggio'nun eserlerinde sıklıkla kendine yer bulur. Bu aydınlatma tekniğinde, asıl konunun ön plana çıkartıldığı ve diğer ayrıntıların öneminin kaybolmasının istendiği durumlarda tercih edilir. İç mekânlarda, zaman zaman Rembrandt aydınlatma tekniğinin de kullanıldığı görülür. Rembrandt aydınlatma tekniği ise resim sanatı içerisinde Rönesans dönemi sanatçılarından olan ressam Rembrandt'ın eserlerinde kullanmış olduğu bir teknik olarak dikkati çeker. Bu aydınlatma yönteminin ise filmin içerisinde asıl konuya bağlı olan ayrıntıların izleyici tarafından algılanması istendiği durumlarda tercih edildiği görülür.

Filmdeki olayların geçtiği dış mekânlarda ise daha çok doğal aydınlatma kaynaklarının kullanımı gözlenir. Işığın ortamda var olan doğal kaynaklar yoluyla tasarlandığı dış mekânlarda, gizemli ve tedirgin atmosferin devam ettirilmesi adına farklı tercihler ön plana çıkar. Ortam ışığının yumuşatıldığı gözlemlenen dış mekânlarda, bazı noktalar gölge alanlar içerisine bilinçli olarak bırakılmıştır. Filmin anlatımına katkı sağlamak amacıyla görüntüde, bilinçli olarak az aydınlatılan ya da karanlıkta bırakılan alanlar yer alır. Bu durumun kompozisyonu sadeleştirmek ve anlatımı kuvvetlendirmek adına büyük etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Aynı zamanda dış mekânların geçtiği bazı yerlerde atmosferi daha da etkili kılmak adına yapay sis yardımıyla puslu ve soğuk bir hava görünümü oluşturulmuştur. Sonuç olarak araştırma Av Mevsimi filmi örneği üzerinden, Polisiye türüne ve dünyasına ait olan pek çok karakteristik özelliğin ön plana çıkartılmasında aydınlatma tasarımının oldukça önemli bir işlev gördüğünün bir kez daha altını çizmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Lighting Design in Turkish Detective Films as a Cinematographic Element: An Evaluation on the Example of "Av Mevsimi" Movie

*

Onur Erkan – Murat Aytas

Hacı Bayram Veli University, Selçuk University

Establishment of dramatic structure in terms of cinematography or creation of an image in the art of cinema is only possible through the existence of light. The image of film which constitutes the aesthetical dimension of the art of cinema exists through disciplining the light. Light serves not only in the enlightenment of the objects but also in the construction of meaning in the dramatic structure. At this point, lighting techniques are employed not only enlighten the objects but also provide them various meanings and support the existing narration. Cinema has taken over the majority of the techniques related to enlightening from the art of painting. The way which numerous painters such as Caravaggio and Rembrant see and employ the light are also frequently preferred by the directors of photography in the cinema in order to support the meaning and narration. General formulation of visualization of detective stories and supporting narration is achieved through enlightening techniques. Some elements such as mystery, thriller and danger which are often seen in detective stories can be expressed more strongly thanks to lighting techniques in terms of narration.

Dealing with the kind of detective films in accompany with lighting techniques which are cinematographic elements with their characteristic aspects is very important from the perspective of establishing the meaning within this kind. In this research, the camera angles which are frequently employed in the films of detective stories post-2000 Turkish cinema and enlightening techniques which are designed according to those camera angles and the relationship between enlightening techniques and dramatic structures will be analyzed through the sample film of "Hunting Season" (Av Mevsimi) directed by Yavuz Turgul in 2010. Formal analysis method which is employed to

analyze the works of painting is also employed in the art of cinema in order to examine the images which are reflected onto a two-dimensional plane. In this study, "formal analysis" method which is one of the qualitative research methods was employed as the research method of the film "the Hunting season". The formal analysis method was mentioned for the first time in the book called "The Basic Concepts of Art History" published by Henrich Wölfflin in 1915. It is stated that artworks are assessed in accompany with their producers during that period and the characteristics of the artists, the period in which they exist, their education and the cultural environment in which they are grown are all considered while assessing an artwork. Wölfflin points out that art is a production of culture and idea and art has its own specific characteristics. The formal analysis method was primarily employed in analyzing the artworks which were revealed in the art of painting. It is observed that the formal analysis method which was employed in order to analyze the works of Renaissance and Baroque era is based on 5 principles established by Henrich Wölfflin. Those principles can be listed as linear-painterly, plane-recession, closed form-open form, multiplicity-unity and definiteness-indefiniteness. It has been emphasized that those principles can be fully applied to some of the artworks while only a few of the aforementioned principles can be applied to some other works.

Specific to the detective stories films, the elements such as mystery, thriller, action, dangerous lives, insecure people, narrow streets and murder are characterized through the established lighting designs. As especially seen in the works of Caravaggio, we frequently see the enlightened object or the designs of shadow with harsh light which aims to reveal the impressions related to the spiritual or inner world of the object or the issue instead of its physical characteristics in such films. In those shadow designs with harsh light which aims to reveal the story to tell or the message to give, details are eliminated through leaving them in the dark spaces. By this means, the narration and attention which exist in a designed scene is successively transferred without sticking to any side-events or objects. The light shadow designs which is seen in the works of Rembrandt and in which softer transitions are seen when compared to Caravaggio draw attention as another sort of lighting in the films. In the scenes where such lighting designs are employed, the softer shadow transitions are employed in order to help the visibility of the objects and things which are desired to feature and also help in recognizing the details

related to them. In the designs which are established through fill-in light and the sources of light employed in various densities, the elements which contribute to the narration and the details which give additional information about the main issue are aimed to bring into forefront.

As seen in the scenes and sequences which were analyzed in the example of "Hunting Season" (Av Mevsimi), the general atmosphere in the film is supported by the applied lighting designs from visual and emotional perspectives. When the lighting elements in the film are analyzed, it will be better to conduct this analysis in two forms such as indoor and outdoor scenes.

The indoor scenes in the film are presented to the audience mysteriously and agitatedly in terms of atmosphere and the scenes are mostly enlightened through point light resources. The aforementioned type of lighting is also known as Cameo lighting technique. The Cameo lighting technique was frequently employed in the art of painting by Caravaggio who is one of the Baroque era painters. In this lighting technique is preferred in the occasions in which actual issue is brought into the forefront and the significance of other details is diminished. In the inner scenes, the Rembrandt lighting technique is also employed from time to time. The Rembrandt lighting technique draws attention since the aforementioned technique was employed in the works of Rembrandt who is one of the artists of Renaissance era. This lighting technique is used in cinema when the details of a film related to the main issue are aimed to present to the audience.

In the outdoor scenes in which the events take place in the film, it is seen that natural lighting resources are preferred. The light was designed through natural resources which exist in the environment related to the outdoor scenes and different choices are made in order to maintain mysterious and unsettled atmosphere. In the outdoor scenes where ambient light is softened, some points are consciously left in the shadowed zone. In order to contribute to the narration of the film, there are some places in the image which are consciously enlightened less or left in shadow. It is possible that this occasion has huge effect to simplify the composition and enhance the narration. In the same time, the image of misty and cold weather was established through the help of artificial fog for some outdoor scenes in order to make the atmosphere more effective. In conclusion, this research points out the functions of lighting design in bringing numerous characteristics of detective stories and detective

story world into forefront through the example of "The Hunting Season" (Av Mevsimi).

Kaynakça / References

- Alton, J. (1995). *Painting with light*. University of California Press, London.
- Arslantepe, M. (2012). Sinema Okuryazarlığı. *Umuttepe Yayınları*, Kocaeli
- Ayata, Y. (2015). Polisiye roman bağlamında Necip Fazıl'ın meşum yakutu, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(12), 207-229.
- Benyahia, S. C. (2014). *Suç*. (Çev. A. Birsen). İstanbul. Kolektif Kitap
- Bordwell, D. ve Thompson, K. (2012). *Film sanatı*. (Çevirenler: E. Yılmaz ve E. Suat Onat). Ankara. De Ki Yayınları
- Brown, B. (2010). *Sinema ve videoda ışıklandırma*. (Çev. S. Taylaner). İstanbul. Hil Yayınları
- Çetin, N. (2006). *Şiir çözümleme yöntemleri*. Ankara. Öncü Kitabevi.
- Çetin, N. (2009). *Roman çözümleme yöntemleri*. Ankara. Öncü Kitabevi.
- Doğru, M. S. (2013). *Sinema yapımlarında görsel eğretileme ve anlatım aracı olarak ışık: Kara Film Örneği*. Radyo Televizyon Anabilim dalı. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Emsley, C. ve Makov, H. S. (2012). Polis dedektifliğinin tarihi. (Çev. A. Handan Konar). İstanbul. *Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*
- Erkan, O. (2019). *Sinematografik bir unsur olarak aydınlatma tekniğinin Türk sinemasi polisiye filmlerinde kullanımı*. Radyo Televizyon Anabilim dalı. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fişek, K. (1985). İyi polisiye iyi edebiyattır. *Milliyet Sanat Dergisi*. 115(1), 2-5.
- Gezer, H. (2006). *Türk Edebiyatında Polisiye Roman ve Ahmet Ümit'in Polisiye Roman Kuruluşları*. Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. Süleyman Demirel Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- Holat, O. (2015). *Türk sinemasında polisiye filmlerde değer temsili*. Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı. Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Koca, S. (2018). *Yeni Türk sinemasında biçem: anlatımın ve stilistik yapının düzenlenmesi*. Konya, Literatürk Yayınları.
- Millerson, G. (2007). *Sinema ve televizyon için aydınlatma tekniği*. (Çev. S. Taylaner). İstanbul. Es Yayınları
- Ötgin, C. (2008). Sanatın şiddeti ve sınırları. *Sanat ve Tasarım Dergisi*. 1(1), 90-103.
- Özön, N. (2000). *Sinema, televizyon, video, bilgisayarlı sinema sözlüğü*. İstanbul, Kocabalçı Yayınları.
- Roloff, B. ve Seeblen, G. (1997). *Cinayet sineması: Dedektif sinemasının tarihi ve mitolojisi*. (Çev. S. Kaya). İstanbul. Alan Yayıncılık

- Ulutaş, S. (2019). Sinema filmlerinde estetik özneyi yabancılaşmaya yabancılaştırmak: Night Crawler filminde yabancılaştırma etkisi. *Selçuk İletişim*, 12 (2), 1012-1043 . DOI: 10.18094/josc.596288
- Wölfflin, H. (1985). *Sanat tarihinin temel kavramları*. (Çev. H. Örs). İstanbul, Remzi Kitabevi.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Erkan, O. ve Aytas, M. (2020). Sinematografik bir öge olarak Türk polisiye filmlerinde aydınlatma tasarımı: "Av Mevsimi" filmi örneğinde bir değerlendirme. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4506-4530. DOI: 10.26466/opus.678777

Sanayi Devrimlerinin Tarihsel Arka Planı ve İşgücü Becerileri Üzerindeki Yansımaları

DOI: 10.26466/opus.704841

*

Didem Koca*

* Ar. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Politika A.B.D, Ankara, Türkiye

E-Posta: didem_koca@hotmail.com

ORCID: [0000-0001-5236-2677](https://orcid.org/0000-0001-5236-2677)

Öz

Bu makalede, geleneksel endüstri toplumlarından "Sanayi 4.0" a geçişin temel noktaları ve dönemlerinin işgücünün beceri dönüşümleri üzerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Sanayi devrimlerinin tarihsel arka planı kapsamında, sanayi toplumlarının içinde bulunduğu koşullar çerçevesinde değişen ve işgücünün niteliğinin dönüşümünü tetikleyen paradigmlar ele alınmıştır. Endüstriyel dönüşümün tarihsel arka planına bakıldığında, bu dönüşümü gerçekleştiren ya da dönüm noktası olarak ifade edilen büyük değişim dalgalarına tanıklık edildiği görülmektedir. Aslında bu dönüşümler ve dönüm noktaları bazı yazarlara göre kilit dalgalar olup kendinden öncesini yok ederken, bazı yazarlara göre ise dönüşümlerin birbirlerini tamamlayan parçalar olduğu ifade edilmektedir. Dördüncü sanayi devrimi (Sanayi 4.0) dalgası, yalnızca işgücü piyasaları üzerinde değil aynı zamanda toplumsal değişimler üzerinde de etkili olmaktadır. Dolayısıyla birinci, ikinci, üçüncü sanayi devrimlerinin ve günümüzde tanıklık ettiğimiz dördüncü sanayi devriminin sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal açıdan önemli etkileri olmuştur. Özellikle Sanayi 4.0 kapsamındaki dönüşümlerin önümüzdeki dönemlerde işgücü piyasası üzerindeki yansımaları dikkat çekici olacaktır. Bu makalede öncelikle sanayi devrimlerinin tarihsel süreci ele alınmıştır. Bu kapsamda iş organizasyonlarının ve değişen istihdamın yapısı incelenmiştir. Diğer yandan sanayi devrimlerinin işgücü becerileri üzerindeki etkisi ele alınarak, Sanayi 4.0'ın işgücü becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanayi Devrimi, Sanayi 4.0, İşgücü, Beceriler

The Historical Background of Industrial Revolutions and Their Reflections on Workforce Skills

*

Abstract

In this article, the effect of transition from traditional industrial societies to “Industry 4.0” and the effects of the turns on the skill transformations of the workforce are examined comparatively. Within the context of the historical background of the industrial revolutions, the paradigms that have changed within the framework of the industrial societies and trigger the transformation of the quality of the workforce have been discussed. Looking at the historical background of the industrial transformation, it is seen that there are witnesses to the big waves of change that have made this transformation or expressed as a turning point. In fact, these transformations and milestones are key waves according to some authors, while they are vanishing ahead of themselves, and according to some authors, conversions are said to be complementary parts. The fourth wave of industrial revolution (Industry 4.0) has an impact not only on labor markets, but also on social changes. Therefore, the first, second, third and fourth industrial revolutions we witnessed today have had important social, economic, cultural and political implications. Particularly, the reflections of the transformations within the scope of Industry 4.0 on the labor market in the future will be striking. In this article, firstly, the historical process of industrial revolutions is discussed. In this context, the structure of business organizations and changing employment has been examined. On the other hand, the impact of industrial revolutions on workforce skills and the impact of Industry 4.0 on workforce skills are discussed.

Keywords: *Industrial Revolution, Industry 4.0, Workforce, Skills*

Giriş

İçinde bulunduğumuz toplum ifade edilirken birbirinden farklı tanımlamalara ve kavramlara yer verilmektedir. Elektronik çağ, endüstri sonrası toplum, uzay çağı, küresel köy, bilişim çağı gibi tanımlamalar kullanılmaktadır. Alvin Tofler tüm bu sınıflandırmaların yetersiz kaldığını ifade ederken “Üçüncü Dalga” kitabında, dönüşümlerin teknolojik gelişmeler ve toplum gereksinimleri ışığında olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda sınıflandırmasına birinci dalga ile yani tarımın ortaya çıkmasıyla başlamakta olduğunu belirtmektedir. İkinci dalganın ise endüstri devriminin getirdiği gelişmelerle başladığını ifade eden Tofler, üçüncü dalgayı teknoloji çağı olarak tanımlarken, diğer yandan da bilgi artışı, yeni teknolojilerin sonucunda kısalan mesafelerle dünyayı bir “küresel köy” olarak betimlemektedir (Tofler, 2008, s.16).

Diğer yandan Hans Freyer (2014) ‘e göre sanayi devrimleri altı dalga olarak belirtilmektedir. İlk sanayi dalgası dokuma sanayi ile başlamaktadır. İngiltere’de başlayan bu dalga sürecine işgücünden bakıldığında el işçiliğinden yetişme teknisyenlerin ve meslekten olmayan kimselerin varlığından söz edilmektedir. İkinci sanayi dalgasını demir-çelik dönemi oluşturmaktadır. Üçüncü sanayi dalgası ise ulaştırma çağı olmuştur. 19.YY ortalarına doğru sanayileşmenin dördüncü dalgası olan kimya çağı ile başlamıştır. Beşinci sanayi dalgası elektrik sanayidir. Bu dalga sanayide bir dönüm noktası olarak da ifade edilmektedir. Çünkü bu yeni sanayi dalgası, kendinden önceki bütün sanayileri kökünden değiştirmiştir. Buhar günün yerini alan elektrik, taşımadan ulaştırmaya kadar her alanda kendini görünür kılmıştır. Ve son olarak altıncı sanayi dalgası ise benzin motoru çağıdır. Bu dalga ise ulaştırma alanında yepyeni ufuklar açmıştır (Freyer, 2014, s.40-42).

Endüstri dönüşümün günümüzdeki son basamağı olarak ifade edilen Sanayi 4.0 kavramı ise 2011 yılında Almanya’da ortaya çıkan bir kavramdır. Almanya menşeli ortaya çıkan Sanayi 4.0 kavramı, daha sonra diğer ülkeler tarafından farklı isimlendirilmiştir. Diğer sanayi dönüşümlerinden farklı olarak Sanayi 4.0, üretim ekosistemi içerisinde yüksek katma değerli ürün üretimi, yüksek rekabet gücü, verimlilik artışı sağlamakta ve gelişen teknolojilere uygun üretim süreçlerini ortaya çıkarmaktadır. Tüm bu gelişmelere paralel olarak işgücünde de önemli değişimleri kaçınılmaz hale getirmektedir. Bu bağlamda her sanayi devriminin ortaya çıkardığı yeni “araç” aynı zamanda işgücü becerilerini de doğrudan etkisi altına almaktadır. Dolayısıyla

değişimler ve dönüşümler, işgücü becerilerini dolaylı değil doğrudan etkilemektedir.

18.YY itibarıyla yaşanmaya başlanan sanayi devrimleri insanların üretime değer yaratma şekillerini dönüştürmüş ve tüm dünyayı etkilemiştir. Üç sanayi devriminin her birinde, teknolojiler, siyasi sistemler ve sosyal kurumlar hep birlikte evrim geçirerek sadece endüstrileri değil aynı zamanda insanların kendilerine bakış açılarını, birbirleriyle ilişkilerini ve dünyayla etkileşimlerini de değiştirmiştir (Schwab, 2019). 18.YY itibarıyla sanayileşmenin yaygınlaşmaya başlaması üretim odağında ihtiyaç duyulan işgücünün yetiştirilmesini de gündeme getirmiştir (Giddens, 2008).

Birinci Sanayi Devrimi

Birinci sanayi devrimi, bir diğer adıyla Sanayi 1.0 olarak ifade edilen bu kavram sanayileşme sürecinin, dört aşamanın birinci basamağını oluşturmaktadır. Sanayi 1.0'ın başlangıç tarihinin 1650'li yıllara dayandığı ifade edilirken 1840'lı yıllara kadar devam etmiş olan bir süreçtir. Ancak 1840'lı yıllarda başlayan toplumsal işçi hareketleri, bu süreci 1840 ve 1848 yıllarında kesintiye uğratmıştır. Tarihsel birçok gelişmenin bir ürünü olarak ortaya çıkan sanayi 1.0, siyasal, ekonomik ve toplumsal bir zemin etrafında ortaya çıkmıştır. Bu uygun koşullar İngiltere'de kendini göstermiştir (Hobsbawm, 2008, s.53).

İlk Sanayi Devrimi, 18. yüzyılın ortalarında İngiltere'de gerçekleşti ve buhar motorunun icadı ile güçlendirilmiştir. 19. yüzyılın ikinci yarısında, Avrupa ve ABD'de İkinci Sanayi Devrimi ortaya çıkmıştır. Bu devrim, seri üretim ve buharın kimyasal ve elektrik enerjisi ile değiştirilmesi ile karakterize edildi. Artan talebi karşılamak için, sanayi ve mekanizasyonda otomatik operasyonlu montaj hattı gibi üretkenliğin artmasına izin veren çeşitli teknolojiler geliştirilmiştir (Pereira ve Romero, 2017, s.1207).

Tarih kitaplarının çoğu sanayi devriminin ilk aşamasını buhar makinesinin icadına dayandırsa da aslında sanayi devriminin başlangıcını tek bir olguya ya da nedene ya da sınırları çizilmiş bir tarihe bağlamak doğru olmayacaktır. Bu doğrultuda bakıldığında, buhar gücünün makinelerde kullanılmaya başlanması da yüzyılı aşan bir sürede gerçekleşmiştir. Buhar makinelerinin insan gücünün bir ikamesi olarak ortaya çıkması bu dönemde yüksek ürün talebi karşısında insan gücünün yetersiz kalması ile açıklanmaktadır.

Binlerce işçinin üretebileceği bir ürünün bir makine ile üretilmeye başlanması, tekstil ürünlerinin üretiminde artışı sağlayarak ürünlerin birim maliyetinde geçmişe kıyasla önemli ölçüde azalma yaşanmıştır. Bu makineler insanla kıyaslandığında, yorulmuyor, acıkmıyor, paydos etmiyor ve kesintisiz olarak çalışabilme potansiyeli sunuyordu (Görçün, 2016, s.12-13).

Buhar gücüyle çalışan buhar makinelerinin artık yoğun bir biçimde üretimde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte üretim yerlerinin yapısında da değişiklikler kaçınılmaz olmaktaydı. Öncesinde insan gücüne dayalı olarak gerçekleşen üretimin yerini artık büyük çoğunlukla makineler almış, bu durum imalathaneleri büyük fabrikalara dönüştürmüştür (Stearns, 2013).

Bu gelişmeler ışığında üretim hacmi ve kapasitesi önemli ölçüde artmış, üretim miktarı kapasitesinin müşteri talebinden daha hızlı artması neticesinde tüketim fazlası ürünler envantere bekletilmeye başlanmıştır. Bunun sonucunda üretim, tedarik ve tüketim süreçlerinde dikkate değer ölçüde verimsizlikler ortaya çıkmıştır. Bu problemin aşılması buhar gücünün taşımacılığa yönlendirilmesi ile karşılanmıştır. Birinci sanayi devriminin dikkat çeken bir diğer özelliği de buhar gücünün üretimin yanında taşımacılıkta da kullanılmaya başlanması olmuştur. Bu sayede demiryolu araçlarının gelişmeye başlaması düşük maliyetli, etkin, verimli üretim ve taşımacılık gerçekleşmeye başlamıştır (Görçün, 2016,s.30-36).

Sanayi 1.0'ın üretim ve ulaştırma alanlarında gerçekleştirdiği dönüşümler yanında belki de etkisinin en sert hissedildiği toplumsal alandaki dönüşümdür. Avrupa nüfusunun bu dönemde hızla artmaya başlaması Sanayi 1.0'ın temelden sarsıcı etkisi kırdan kente göç akımını da tetiklemiş oldu. 18.YY sonlarına yaklaşırken feodalitenin tasfiyesiyle toprak mülkiyeti olmayan köylülerin dalgalar halinde endüstri merkezlerine doğru göç etmeye başlamışlardır (Mahiroğulları, 2005). Artan kent nüfusu, yeni yerleşim alanlarının şehir merkezlerinin dışına kurulmasına neden olmuştur. Bu yeni yerleşim yerlerine "banliyö" adı verilirken, banliyöler ile şehir merkezlerinde yaşayanlar arasında sosyo-kültürel farklılıklarının oluşmasına neden olmuştur. Uzun bir döneme yayılan bu göç hareketi beraberinde yeni bir sınıfın doğuşunu sağlamıştır. İşçi sınıfını ortaya çıkaran bu göç hareketi ile işçiler, geldikleri endüstri merkezlerinde başlangıçta sıkıntı yaşamamaları bile emek arzusunun emek talebini aşması neticesinde "işsizlik" ile karşı karşıya kalmışlardır. Böyle bir durumda işverenin şartlarını koşulsuz şartsız kabul etmek zorunda kalan iş-

çiler, çalışma ilişkileri hususunda emeğin istismarının önüne geçen düzenlemeler gerçekleşene kadar zor ve kötü şartlar altında çalışmaya devam etmişlerdir.

İşçiler yaşadıkları bu zor durum ve makineyle özdeşleşen kapitalist düzen karşısında isyan etmeye başladılar. Çünkü tek bir aleti kullanma kapasitesine sahip işçinin ikamesi olarak "makine" görülmeye başlamıştır. Böylelikle emeğin vasıfsızlaştırılması ve yabancılaştırılmasının temeli olarak makinelerin görülmesi, işçilerin makinelere karşı ayaklanmasına neden olmuştur. Bu durum tarihe "makine kırıcılık" diğer adıyla "*Ludizm*" olarak geçmiştir (Taş, 2012). Ludizm 1758 yılında mekanik yün biçme makinelerinin İngiliz işçileri tarafından parçalanmasıyla başlamıştır. Verilen ölüm cezaları bile bu hareketin yayılmasını önleyememiştir. Ludizm hareketinin öncüleri, tekstil endüstrisinde dokuma tezgahlarında çalışan zanaatkarlar ve işçilerdi. Sanayi devrimi öncesinde bu sektörde ve dokuma tezgahlarında çalışan işçilerin tecrübeli ve teknik donanımı yüksek kişilerin olması beklenirken, sanayi devrimiyle birlikte nitelikli ve tecrübeli kişilerin gerekliliği ortadan kalkmıştır.

Birinci sanayi devrimi ortaya işçi sınıfını çıkarırken, dördüncü sanayi devrimi robot sınıfını ortaya çıkaracaktır. Gelecekte işçilerin takım arkadaşları robotlar olacaktır. Sanayi devriminde yaşanan makine kırma eylemlerinin gelecekte yine işçiler tarafından robotlara karşı yapılabileceği öngörülmüyor. Kendini geliştiren, kalifiyeli olan ve sahip olduğu becerileri sürekli yenileyen işgücü iş bulabileceklerdir. Sanayi 4.0 daha çok niteliksiz çalışanları negatif yönde etkileyecektir. Bu bağlamda giderek kas gücü ve el becerilerine dayanan işleri robotların devralacağı belirtilmektedir. Özellikle kas gücü ve el becerilerine bağlı işgücünün işsiz kalması ihtimali robot ve makinelere karşı bir düşmanlığı da beraberinde getirecektir. Tıpkı sanayi devriminin ilk başlangıcında olduğu gibi. Bu kapsamda Sanayi 4.0'ı topyekün bir değişim olarak ele alarak sanayi 1.0 ile karşılaştırıldığında yeni bir dönüm noktası olarak ifade edilebilir. 1770'li yıllarda ortaya çıkan makine yıkma girişimleri yani Ludizm hareketlerinin başka bir versiyonunun yakın gelecekte robotlara karşı da olabileceği öngörülmektedir (Öztuna, 2017, s.103).

İkinci Sanayi Devrimi

İkinci sanayi devrimi veya Sanayi 2.0 olarak da ifade edilen bu dönem, takriben 1850-1914 yılları arasında kapsamaktadır. Birinci sanayi devriminde başrolü oynayan İngiltere yerini ikinci sanayi devriminde artık Almanya ve

Amerika Birleşik Devletleri'ne bırakmıştır. Bu dönem endüstrisinin başat aktörleri ise; elektrik motoru, telefon telgraf, içten yanmalı motor vb. olmuştur (Günay, Öcal ve Öcalan, 2018). Buhar makinesinin yavaş yavaş tarih sahnesinden silinmeye başlaması ve yerini genç ve dinamik petrol enerjisine bırakması Sanayi 2.0'ın önemini ifade etmektedir. İkincisi, Sanayi Devrimi sadece teknolojiye ve verimliliğin geliştirilmesinde büyük bir ilerlemeyi temsil etmekle kalmaz, aynı zamanda üretim biçimlerini ve üretim süreçlerinin unsurları arasındaki ilişkileri de dönüştürmektedir.

Bu dönem, geçmişte gerçekleştirilmiş olan teknolojik gelişmeye karşın 1929 ekonomik buhrana kadar arz ve talebin muazzam ölçüde yakınlaştığı bir dönem olma özelliği de taşımaktadır. Çünkü geçmişte arz her zaman talebin gerisinde kalıyordu. Steve Jobs yıllar sonra bu durumu şöyle açıklamıştır: “müşterilerinize ne istediğini sorup ona göre ona göre ürün çıkaramazsınız, çünkü siz onların istediğini yaparken onlar başka bir şey istiyor olacaktır.” Jobs müşterilerin ürünleri tüketme hızları ve yeni ürün beklentilerinden bahsetmektedir (Görçün, 2016, s.110).

Ancak ilerleyen yıllarda makine sayısının artışı da yeterli üretim kapasitesi ve verimlilik sağlayamayınca yeni üretim prosesleri ve teknikleri geliştirilmeye başlanmıştır. Yeni yaklaşımların geliştirilmesi gündeme getirilerek, gelişmiş nitelikte üretim akış süreçleri, fabrika iç tasarımları, üretim ergonomisi ve fabrika yerleşim düzeni gibi yeni kavramlar ortaya konulmuştur. Bu iş akış sistemleri sayesinde yüksek düzeyde uzmanlaşma ve organize edilmiş üretim metodları hayata geçirilmeye başlanmıştır (Görçün, 2016). Tüm bu gelişmeler fordist üretimi temsil etmeye başlamıştır. Bu yaklaşımın ilk aşaması taylorizm olup esnek üretime geçiş sisteminin basamaklarını oluşturmaktadır.

19.YY sonlarında ilk kez ABD’de ortaya çıkan taylorizm, esasında üretim sürecinin bütün aşamalarının yönetimin elinde bulunmasını ifade etmektedir. Kafa ve kol gücünün birbirinden ayrılarak, üretim sürecinin tüm aşamalarının parçalanmak suretiyle basitleştirilmesi esasına dayanmaktadır (Sandrone, 2005). Üretim sürecinin bu şekilde bölümlere ayrılması esasına dayanan taylorizm, işçilerin sadece bir alanda uzmanlaşmasını esas almaktadır. Ancak makinelerin sabit olmaması ve işçilerin makineler arasındaki hareketliliği, zaman kaybına ve verimliliğin düşmesine neden olmuştur. Söz konusu bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak amacıyla “üretimde montaj hattı” veya fordizm tarzı üretim sistemi hayata geçirilmiştir.

1900'lü yılların başında Henry Ford tarafından geliştirilen fordizm, ilk kez Ford otomobil fabrikasında uygulanmıştır. İşçilerin vasıfsızlaştırılarak, niteliklerine olan bağımlılığın en düşük düzeye getirilerek mekanize olmuş adimlardan oluşmaktadır. Üretim süreci, işlem sırasına göre dizilmiş makine ve iş istasyonları fordist montaj hattının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Ansal, 1996). Bu sayede ortaya çıkan dikey iş bölümü ya da katı iş bölümü görev ve pozisyonlarda ileri derecede farklılaşmaya yol açarak işin, niteliksiz veya yarı nitelikli işgücü tarafından yapılmasına imkan sağlayarak, nitelikli işgücüne olan bağımlılığın azalmasına yol açmıştır (Tokol, 2000). Böyle bir perspektifte işçilerin makineler karşısındaki konumu sert ve esnek olmayan bir manzarayı sergilemektedir.

1960'lara gelindiğinde ise fordist üretim sürecinde birtakım olumsuzluklar baş göstermeye başlamıştır. Klasik bant tipi üretim tipi sistemde bir parçanın diğer aşamaya getirilinceye kadar bitirilmek zorunda olması ve bu bitiş süreçlerinin farklı zamanlarda gerçekleşmesi bir takım zaman kayıplarına yol açmaktaydı. Diğer yandan, işçiler açısından bakıldığında uzmanlaşmanın sebebiyet verdiği memnuniyetsizlik, yoğun bir biçimde niteliksiz işgücünün kullanılması ve üretimin en küçük parçalara kadar ayrılmış olması fordist üretimin temel sorunlarını oluşturmaktaydı (Çakmak, 2004). Dolayısıyla yaşanan bu hadiseler, fordist üretim tarzına ikamesinin oluşturulmasını elzem kılmaktaydı.

Tablo 1. Dönemler İtibariyle İş Organizasyonu ve İstihdamın Yapısı

Dönemler	Piyasanın Özgün Niteliği	Üretim Modeli	Döneme Özgün Sorunlar	İşsizlik Türü
1950-1960	Sınırsız talep için standardize üretim	Fordist üretim modeli	Dönemsel dalgalanmalar	Konjonktürel işsizlik
1970-1980	Farklılaşmış talep, sık değişen tüketici tercih ve talebi, yüksek kaliteli ürünler	Bilgi ekonomisi üzerine bina edilmiş yeni üretim konseptleri insan odaklı üretim modeli	Kaliteli ve eğitilmiş işçilerin daha iyi bir işe yönelmeleri	Friksiyonel işsizlik görelisi daha yüksek
1980-1990	Gelişen global piyasalar	Tam zamanında üretim, ve hizmette küreselleşme	Sürekli yenilik için Pazar baskısı	Yapısal işsizlik, bölünmüş işgücü yapısı

Çakmak, 2004, s.241

1970'lere gelindiğinde ise yeni tüketim tercihlerine hızlı bir biçimde cevap veren esnek üretim modeli karşısında fordist üretim modeli geçerliliğini kaybetmeye başlamıştır. İlk kez Japonya'da geliştirilen ve yeni bir model olan esnek üretim modeli ortaya çıkmıştır. Esnek üretim modeliyle birlikte iş bölümlerinin, tanımlarının ve aynı zamanda ücretlerin farklılaştığı bir dönem olma özelliği taşımaktadır (Çakmak ve Erdem, 2005).

Diğer yandan fordizm sonrasında teknolojik gelişmelerin de etkisiyle birlikte makine ve emek arasındaki denetim ilişkisinin bu dönemde derinleştiği söylenebilir. Yani emek artık makinelerin denetimi altına girmeye başlamıştır. Günümüze doğru yaklaşıldığında ise bir makineye göre daha çok gelişmiş teknolojiye sahip bilgisayarların işçilerin her açıdan denetlemeye ve yöneltmeye başlamıştır. Sermaye ise üretim araçlarının üzerinde kurduğu belirgin ve derin egemenliğini devam ettirmektedir. Post-fordist üretim sisteminin uygulanmaya başlamasının ardından ortaya çıkan en önemli problem "işsizlik" olmuştur. Bu durum sadece istihdam azalmasına yol açmamış aynı zamanda istihdamı günün ihtiyaç yapısına göre yeniden şekillendirmeyi sağlamıştır. Aynı zamanda çalışma süreleri, saatleri ve ücretler hususunda da tıpkı üretim sürecinde olduğu gibi bir esnekleşme sürecinin başlamasına neden olmuştur (Aydoğan, 2011).

Post-fordist üretim sürecinde öne çıkan esnek üretim tarzının yanı sıra yalın üretim modelini tanımlamak da mümkündür. Piore ve Sabel (1984), makinelerin kullanıldığı ve vasıflı işçilerle küçük ölçekli imalatın sağlandığı esnek uzmanlaşma, bir diğeri ise daha çok büyük ölçekli işletmelerde kullanılan model olan yalın üretim modelidir.

Üçüncü Sanayi Devrimi

1960-1990 dönemleri itibarıyla teknolojinin de gelişmesi ile birlikte, üçüncü sanayi devrimi ortaya çıkmaya başlamıştır. Böylelikle günümüzde kullanılmaya başlanan yazılımların üretimi başlamış olup, bilginin dijitalleşmesi süreci hayat bulmuştur. Bu noktada söz konusu yeni yazılımların hayata geçirilmesi ile birlikte yeni üretim araçlarının ve yeni nesil donanımlarının kullanımını başlamıştır (Özdoğan, 2018).

Önceki sanayi devrimleri ile kıyaslandığında; birinci sanayi devrimini üretimin makineleşmesi, ikinci sanayi devrimini, üretimin hızlanması ve üçüncü sanayi devrimi ise üretimin otomasyonu şeklinde değerlendirilebilir

(Özsoy, 2017). 20.yüzyıl ortalarında başlayan üçüncü sanayi devrimi, elektronik teknolojiler ve otomasyon bu süreçte üretime entegre olmuştur. Bu süreçte endüstriyel robotlar ve bilgisayar teknolojilerinin icadı üretimde otomasyonu sağlayarak, endüstrilerde çalışan işçilerin sahip olduğu nitelik ve becerilerinde de değişimler yaşanmaya başlanmıştır (TTGV, 2018). Böylelikle üretimde artık mekanik ve elektronik teknolojiler yerini dijital teknolojiye bırakmaya başlamıştır. Nitelik bakımından birinci ve ikinci sanayi devrimlerinden farklılaşan üçüncü sanayi devrimi, temel bileşenlerini internet, bilgi işlem teknikleri, dijital haberleşme, mikro elektronik vb. oluşturmaktadır. Bu gelişmeler, siber-fiziksel sistemler ve nesnelerin birbiri ile iletişime geçmeye başlaması, dördüncü sanayi devriminin sinyalleri olarak ifade edilmektedir. Diğer yandan bu dönem dijital devrim olarak da adlandırılmaktadır (MÜSİAD, 2017).

Oluşan yeni teknolojiler ve bu kapsamda artan üretim kapasiteleri yeni pazarların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Küreselleşmenin bu üçüncü aşamasında üretimdeki mevcut maliyet kalemlerinin her biri endüstriler tarafından yakın takip edilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda müşteriler hem düşük fiyatlı hem de kaliteli ürün talep ediyorlardı. Bunun sağlanmasının tek koşulu ise maliyetlerin kontrol altına alınmasından geçmekteydi. Maliyetlerin kontrol altına alınabilmesi için endüstri faaliyetleri “katma değer yaratan” ve “katma değer yaratmayan” faaliyetler olarak parçalara ayrılmıştır. Bu noktada endüstri faaliyetleri açısından dış kaynak olarak tanımlanan işletme arayışı içine girilmiştir. Endüstrilerin dış kaynak kullanımları, maliyet avantajı sunmanın yanı sıra yüksek kaliteli ürün üretebilme olanağı da sağladı. Böylelikle üçüncü sanayi devrimi sürecinde tedarik zinciri gitgide küresel ölçekli bir nitelik kazanmaya başlamıştır. Bu kapsamda artık hiçbir ürün sadece bir yerde üretilmemeye başlanmıştır. Dış kaynak kullanımı ile diğer fonksiyonların yanı sıra, üretim faaliyetlerinin de dışsal aktörler tarafından yerine getirilmeye başlanması fabrikaların birçoğunu daha sakin ve ıssız yerler haline getirdi. Sanayi aşamalarının bu dönemi özellikle markalaşma dönemi olarak da tanımlanmaktadır. Bu kapsamda işletmelerin ürettikleri markaları daha fazla geliştirmek amacıyla küresel özelliklerini artırarak, üretim süreçlerinin neredeyse tamamını dış kaynaklara yönlendirerek marka geliştirme imkanı sağladılar (Görçün, 2016).

Bu dönem, bilişim kuramı ve dijital programlamada, yani üçüncü sanayi devriminin merkezindeki teknolojilerde devrim niteliğinde gelişmeler yaşanmıştır. Önceki dönemlerde olduğu gibi üçüncü sanayi devrimi de dijital teknolojilerin var olmasından değil bu teknolojinin ekonomik ve sosyal sitemlerin yapısını değiştirme yöntemlerinden kaynaklanmaktadır. Enformasyonu dijital bir şekilde depolama imkanı, işleme ve aktarma olanağı neredeyse her sektörü yeniden biçimlendirmiştir. Diğer yandan çok sayıda insanın çalışma hayatını ve sosyal yaşamını derinden değiştirmeye başlamıştır. Bu üç sanayi devriminin toplam etkisi zenginlik ve fırsatta inanılmaz bir artış olarak kendini göstermektedir (Schwab, 2019).

Dördüncü sanayi devrimine kadar geçen dönemde üç sanayi devrimi birlikte değerlendirildiğinde; sanayi devrimleri arasında geçen sürenin oldukça kısaldığı, bir önceki devirle kıyaslandığında üretimde emeğe olan ihtiyacın azaldığı görülmektedir. Bu bağlamda insan emeğinin giderek sermaye ile ikame edilmesi, emek yoğun teknolojinin artık sermaye yoğun teknoloji ile yer değiştirmesi nitelikli insan kaynağını ihtiyacını artırmaktadır.

Bhagavan'a göre (1990) teknolojinin tarihsel seyrini dört kategoriye ayırmak mümkündür. Bunlardan ilkinin geleneksel (basit) teknoloji, ikincisini erken-modern teknoloji, üçüncüsünü standart-modern teknoloji ve son olarak dördüncüsünü ise yüksek-modern teknoloji oluşturmaktadır. Bu dönemlerin işgücünün nitelik ve yeniliklerine etkisi noktasında; erken modern teknoloji dönemi olarak ifade edilen 1760-1860 yıllarını kapsayan dönemde zanaatkar, usta, yaratıcı makine işçilerinin ön planda olduğu ifade edilmiştir. Diğer yandan ikinci devrim olarak adlandırılan 1860-1980 yıllarını kapsayan dönemde ise mühendis, bilim adamı ve Ar-Ge departmanlarının ön plana çıktığı, üçüncü sanayi devrimi olarak ifade edilen 1960 ve sonrasını kapsayan dönemde ise tasarım mühendisleri, sistem mühendisleri ve Ar-Ge alanlarında baskın nitelik ve yetkinliklerin ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Dördüncü Sanayi Devrimi

18.YY'da İngiltere'de Sanayi Devrimi'nin başlaması ile birlikte toplumlar sürekli değişim ve gelişim içindedir. İkinci ve Üçüncü sanayi devrimleri topluma önemli ölçüde keşifler ve yenilikler getirmiştir. Şu anda dünya, topluma büyük değişiklikler getirecek olan dördüncü sanayi devrimine doğru

hızla ilerlemektedir. Dördüncü sanayi devrimi, zorlu iş ve görevleri otomasyon ve teknoloji ile çözerken diğer yanda, insanları değiştirebilecek olan siber fiziksel sistemler olarak da adlandırılan akıllı sistemleri gündeme taşımaktadır. 2011 yılında “Sanayi 4.0” söylemi ile aleni hale gelen dijital dönüşümün, gerek yeni iş modellerini gerekse farklı yetkinliklere sahip işgücü ihtiyacını gündeme getirdiği söylenebilir. Ayrıca bu dönüşüm çerçevesinde oluşan akıllı toplumun ortaya çıkmaya başlaması, yeni bir örgütlenme ve yaşam kodlarının teknoloji devrimine dayalı yeni sosyal ve küresel güç ağları ile örüldüğünü de göstermektedir.

Dördüncü sanayi devrimini diğer sanayi devrimlerinden farklı kılan, endüstriyel olanakların teknoloji ile harmanlanması sonucunda ortaya çıkmaya başlayan radikal değişiklikler, birinci, ikinci ve kısmen üçüncü sanayi devrimlerinin dönüm noktalarında kendini gösteren buluş ve icatlara kıyasla daha yenilikçi ve verimlilik temeline oturtulduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla bu yenilikçi yapının her aşamasında ve her boyutunda yeni çözümlere duyduğu ihtiyaç, yeni modelleme gereksinimlerini de ortaya çıkarmaktadır.

Dördüncü sanayi devrimi çevreyi kuşatan ve neredeyse herkes için sıradanlaşmış sistemlerde hem süregelen hem de yaklaşmakta olan dönüşümler dizisini tarif etmenin bir yoludur. Nitekim bu devrim insani gelişmede birinci, ikinci ve üçüncü sanayi devrimleri kadar yeni bir aşama olup, bir dizi olağanüstü teknolojinin gittikçe artan erişilebilirlik ve etkileşiminden de güç almaktadır (Schwab, 2019, s.23).

Uzmanlar, Sanayi 4.0’ın dördüncü devrim mi, yoksa sadece önceki sürecin bir sonraki aşaması mı olduğu konusunda hemfikir değildirler (Alcácer, Cantwell ve Piscitello, 2016). Sanayi 4.0, değişken, çevik, yeniden yapılandırılabilir ve sanal üretim olarak tanımlanabilir (Qin, Liu ve Grosvenor, 2016). Sanayi 4.0 kavramı, 2011 yılında Almanya’da organize edilen Hannover fuarında ifade edilmiştir. Böylelikle Alman hükümeti tarafından sanayi politikasında bu sürece uygun olarak değişimleri başlatmıştır. Bu yaklaşımın hayata geçirilmesinde Alman Hükümeti bir çalışma grubu oluşturarak, bu sürecin işlerlik kazanması amacıyla her yıl düzenli olarak rapor hazırlamaktadır. Sanayi politikasında yaşanan değişimin odak noktası insan kaynağını üretim süreçlerinden çekerek, yerine otonom ve mükemmelleştirilmiş endüstriyel araçlarla ikamesinin sağlanmasıdır. Bu bağlamda tam zamanında üretim “just in time” yöntemi de ileri bir aşamaya taşınarak üretimin daha yalın hale gelmesini sağlamıştır (Görçün, 2016, s.142). Diğer yandan Alman Hükümeti

tarafından açıklanan nihai rapor, Sanayi 4.0'ın yani dördüncü sanayi devriminin başarıya ulaşmasında sekiz temel aşamanın tamamlanması üzerinde durulmuştur.

“Birinci aşama referans donanım mimarisinin yönetilebilmesi, ikinci aşama karmaşık sistemlerin yönetilebilmesi, üçüncü aşama kapsamlı ve yüksek hızlı bir haberleşme altyapısının endüstriye sağlanması, dördüncü aşama emniyet ve güvenlik, beşinci aşama çalışma organizasyonu ve tasarımı, altıncı aşama eğitim ve profesyonel gelişimin sürekliliği, yedinci aşama mevcut mevzuatın uyarlanması, sekizinci aşama kaynakların verimli kullanılmasından oluşmaktadır (Kagermann, Wahlster ve Helbig, 2013, 49-50).

Schwab (2016) dördüncü sanayi devriminin gelişmekte olduğunu üç kanaatle açıklamaktadır. Önceki sanayi devrimlerine kıyasla dördüncü sanayi devriminin doğrusal değil üstel bir hızla geliştiğini ve bu durumun yeni teknolojinin sürekli ve daha gelişmiş teknolojilerinin önünü açmasının bir sonucu olduğunu savunarak “hız” faktörünün sanayi devrimlerinin gelişiminde ilk ve önemli bir gösterge olduğunu ifade etmektedir. Bir diğeri ise içinde bulunduğumuz dijital devrimi, toplumsal yapıda değişimlere yol açacak şekilde çeşitli teknolojilerin bir araya gelmesini sağlamaktadır. Diğer yandan Schwab (2016), dördüncü sanayi devriminin gelişmekte olduğunu “genişlik ve derinlik” kavramları ile açıklamaktadır. Son olarak ise üçüncü kanaat olarak “sistem etkisi” ne vurgu yaparak, bu devrimin sektörlerin, şirketlerin ve hatta ülkelerin topyekün dönüşümlerini sağlamaya yönelik olduğunu belirtmiştir.

Dördüncü sanayi devrimi, bir önceki sanayi devrimiyle karşılaştırıldığında yetki tanımları, görev, sorumluluk ve tekrar eden süreçlerin Sanayi 4.0'da değiştiği görülmektedir. Özellikle Sanayi 4.0 kapsamında çalışanlardan beklenen nitelik, kalifikasyonların alınan eğitimler kapsamında dönüşüm yaşanacağı belirtilmektedir. Nitekim Sanayi 4.0, karanlık (akıllı) fabrikalarda üretimin başlanması, robot teknolojisinin yaygın olarak üretime entegre edilmesiyle emek yoğun üretimin nitelik değiştirmesi veya bu dönüşüm kapsamında yeni mesleklerin ortaya çıkması ve insan gücünün niteliğinin değişmesi gibi öngörülerini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 2. Sanayi 3.0 ve Sanayi 4.0 Arasındaki Temel Farklılıklar

Sanayi 3.0	Sanayi 4.0
Makineler işgücünün fiziksel yapısına göre dizayn edilir.	Robotik teknoloji kapsamında sistemlerin entegrasyonuna göre çalışmaktadır.
İş tanımları, görev, yetki, sorumluluk ve standartlar belirli bir hukuki temele göre yapılandırılmıştır.	İş tanımları, görev, yetki, sorumluluk ve standartlara uygun hukuki zeminin oluşturulmaya ihtiyacı vardır.
Çalışanlara nitelik kazandırılmasında mesleki eğitimlerin temelini teknik eğitimler oluşturmaktadır.	Çalışanların nitelik kazanmasında bilişim sistemleri ile bilgi ve veriler bulut bilişim sistemleri ön plana çıkmaktadır.
Makineler birbirinden bağımsız olarak çalışmaktadır	Akıllı fabrikalarda makineler birbirleriyle bağlantılı olarak çalışmaktadır.
Çoğunlukla sıradan ürün üretimi yapılırken, özel ürün üretiminde zorluklar yaşanmaktadır.	Her bir müşteriye aynı anda farklı ürün üretme özelliğine sahiptir.
Envanter süreçteki değişime dikkate ederek stoklama yaygın olarak yapılır.	Tam zamanlı üretim neticesinde müşteri odaklı çalışma neticesinde stoklama yapılmaz.

Davutoğlu, Akgül ve Yıldız, 2017, s.556-557.

Küresel ölçekte Sanayi 4.0'ın ortaya çıkış sebepleri için farklı senaryolar bulunmaktadır. Bu senaryolardan biri de fabrikaların ülkelerine geri dönüşüdür. Bu durumun önemli argümanlarından birisi üretim maliyetleridir. Nitelik, ucuz işgücü ve kaynak maliyetinin düşük olması sebebiyle başta Uzakdoğu ülkeleri olmak üzere çeşitli ülkelere yönelen batı ülkelerinin üretimlerini tekrar ana yurtlarına kaydırmaları sürecidir.

Küreselleşmenin ekonomi üzerindeki birinci etkisi sermaye akımlarının serbestleşmesi olmuştur. İkincisi ise üretimin mobilize olmasıdır. Sermaye akımlarının serbestleşmesi ile birlikte sermaye en çok kar elde edeceği ülkelere yönelmeye başlamıştır. Üretimin mobilizasyonu sonunda ise üretimin en düşük maliyetlerle yapılabilen ülkelere kaymasıdır. 1980'li yıllarda ABD, Avrupa üretimlerini başta Çin ve Uzakdoğu ülkeleri olmak üzere üretimlerini bu alanlara yöneltmişti. Ancak bu ülkelerin de kendileri için üretim yapmaya ve marka oluşturmaya başlaması, çoğu batılı ülkeyi tedirgin etmiştir (Eğilmez, 2017). Doğu'nun Batı'yı geçtiğini görmeleri bir anlamda Sanayi 4.0'ı gündeme taşımış oldu.

1990'larda tekstil imalatının Çin, Hindistan ve Meksika gibi düşük ücretli ülkelere kayması, Amerikan tekstil endüstrisini sarsmıştı. 1990 ile 2012 arasında yaklaşık 1,2 milyon kişi işinden olmuştu. Son birkaç yılda ise tekstil üretiminde yeniden bir canlılık yaşanmaktadır. 2009 ve 2012 yıllarında ABD tekstil ve giyecek ihracatı yüzde 37 artmıştır (Economist, 2013). Ancak üretimi

ülkeye taşıma senaryosunun da ciddi bir sorunu bulunmaktadır. Şu anda yaratılan kısmen az sayıdaki yeni fabrika bile çok uzun vadeli olmayacaktır. Robotların gelişip de üç boyutlu baskı gibi teknolojilerin kullanımı arttıkça, pek çok fabrika nihayetinde tam otomasyona geçecektir. Örneğin şu an Amerika'da imalat istihdamı, toplam istihdamın yüzde 10'unun bile altındadır. Dolayısıyla üretim robotlarının artmasının ve üretimin ülkeye taşınmasının toplam istihdam pazarı üzerindeki etkisi muhtemelen hafif olacaktır. (Ford, 2018).

Diğer yandan Çin gibi gelişmekte olan ülkeleri ise çok daha farklı bir senaryo beklemektedir. Bu ülkelerde istihdamın çok daha büyük bir bölümü imalat sektöründe imalat sektöründe yoğunlaşmış durumda. Hatta teknolojik gelişmeler Çin'deki fabrika işlerini etkilemeye başlamıştır. 1995 ile 2002 arasında Çin, imalat işgücünün yüzde 15'ini kaybetmiş durumdadır ki bu oran 16 milyon iş anlamına gelmektedir (Baum, 2013).

Önceki sanayi devrimleri boyunca, teknolojik yenilikler doğrudan ve dolaylı olarak büyük ölçekli yeni işlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Sanayi 4.0 ile birlikte yapay zeka ve makine öğrenim sistemleri, özellikle gelişmiş ekonomilerde, tüm sektörlerde birçok yeni işlerin ve yeni iş kategorilerinin yaratılacağı vurgusu yapılmaktadır. Görev gereksinimi giderek önemli ölçüde değişse de, bu işlerin çoğu zaten var olan mesleklerde olacaktır (Wilson, vd., 2017).

Sanayi 4.0 ile birlikte imalatta bilgisayar sistemlerinin entegre edilmesi süreciyle birlikte, insan emeğinin üretimdeki yerinin minimum düzeye indirilerek üretim hatalarının giderilmesi, üretimde esnekliğe kavuşarak müşterilerin özel taleplerine cevap verebilmek ve en önemlisi de üretimde "hız" ön plana çıkmaktadır. Diğer taraftan ucuz işgücü maliyetine dayalı üretim yaparak bu kapsamda rekabet gücünü artırarak ihracat yapan özellikle gelişmekte olan ülkeler açısından Sanayi 4.0 önemli bir tehdit unsuru olabilmektedir. Çünkü, yüksek nitelikli insan kaynağını merkezine alan Sanayi 4.0 olgusu, otonom sistemler, akıllı cihazlar ve robotlar ile birim üretim maliyetini en düşük seviyelere kadar çekebilmekte ve ucuz işgücü ile üretim yapan ülkelerle üretimin birim maliyeti eşitlenebilmektedir (Yıldız, 2017).

Yeni üretim modelinin birinci özelliği, genelde tedarik zincirinin özel olarak imalat sürecünün tüm cihazlarının ve operatörlerinin birbirine tam olarak eklemlendiği, kesintisiz akan ve bütünsel bir sistem olmasıdır. İkinci ola-

rak, tedarik zincirinde yer alan tüm unsurlar arasındaki entegrasyon sayesinde üretim akışı içerisinde ara stoklara ihtiyaç duyulmayacağıdır. Üçüncü özellik, makine-makine ve makine-insan etkileşimi daha küçük partiler halinde, kişiselleştirilmiş üretimin gerçekleşmesine imkan tanınmasıdır. Dördüncü özellik ise ileri otomasyon seviyesinin işgücü niteliklerinin doğrudan belirleyicisi olmasıdır. Nitekim, yeni üretim tarzında nitelikli olmayan işgücü değer ve yerini yitirirken, yeni modele uygun bilgi ve becerilere sahip işgücüne olan talep artacaktır (Banker, 2017, s.258).

Sanayi 4.0 devriminin temelinde şirketler, öğrenim alanları, inovasyon merkezleri, bilginin ve yaratıcılığın depoları olarak görülmektedir. Bu esnada rekabetçi kalmak isteyen şirketler tarafından kullanılması gereken en önemli yetenek “çeviklik” olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla çevik firmaların kendine has birtakım özelliklere sahip olması da beklenmektedir. “Büyük veriler” ile çalışırken değerli bilgileri çıkarma yeteneği, tehditleri algılamak ve pazar fırsatlarını kullanmak, değişime hızlı tepki, değişikliklere uyumluluk, yeni fırsatlara açıklık, hızlı öğrenme yeteneği, yalın üretim vd. (Gotz, 2019).

Sanayi 4.0, firmalar için çeşitli fırsatlar sunmuş olsa da, süreç içerisinde devam eden otomasyon ve dijitalleşmeden kaynaklanan çeşitli zorlukları da ortaya çıkarmaktadır. Bunlardan bazıları; ekonomik, sosyal, teknik, çevresel ve yasal zorluklardır. Hecklau, Galaitzke, Flachs ve Kohl (2016)’a göre Sanayi 4.0’ın ortaya çıkardığı zorluklar Tablo 3’de gösterilmiştir. Bu kapsamda ekonomik zorlukların içerisinde; devam eden küreselleşme, yenilikçilik ihtiyacını artırmak, daha yüksek hizmet oryantasyonu, işbirlikçi ve iş birliğine dayalı çalışmaya artan ihtiyaç, demografik değişim ve değişen sosyal değerler, sanal çalışmayı artırmak, proseslerin artan karmaşıklığı, teknoloji ve veri kullanımı, platformlarda işbirlikçi çalışmaların yapılması, iklim değişikliği ve kaynak kıtlığı, standardizasyon, veri güvenliği ve kişisel gizlilik

Tablo 3. Sanayi 4.0’ın Ortaya Çıkardığı Zorluklar

Ekonomik Zorluklar	Devam eden küreselleşme Yenilikçilik ihtiyacını artırmak Daha yüksek hizmet oryantasyonu İşbirlikçi ve iş birliğine dayalı çalışmaya artan ihtiyaç
Sosyal Zorluklar	Demografik değişim ve değişen sosyal değerler Sanal çalışmayı artırmak Proseslerin artan karmaşıklığı
Teknik Zorluklar	Teknoloji ve veri kullanımı Platformlarda işbirlikçi çalışmaların yapılması
Çevresel Zorluklar	İklim değişikliği ve kaynak kıtlığı
Politik ve Yasal Zorluklar	Standardizasyon Veri güvenliği ve kişisel gizlilik

Hecklau, Galaitzke, Flachs ve Kohl, 2016, s.3

Schwab (2019), Sanayi 4.0'ın beraberinde birçok zorluk ve kaygıyı da getirdiğini belirtmiştir. bu kapsamda, yüksek hızlı dijital ağlar ve beceriler Sanayi 4.0 için zorunlu bir önkoşul ise güç, konumları, eğitim geçmişleri ve gelirleri, genişleyen dijital uçurumun doğru tarafta bulunanların eline geçebilir ve diğer tarafta kalan milyarlarca insan gelir, altyapı, dil ya da içerik uygunluğu bakımından daha da dışlanmış hale gelebilir. Diğer bir kaygı ise, ülkelerin ilk olarak üretimi ardından da yatırım ve teknolojileri çekmek için bolca düşük maliyetli işgücü sağladığı geleneksel sanayileşme yöntemini alt üst etme tehdidinde bulunmaktadır. Bu noktada ortaya çıkan en önemli sorun ise tarıma dayalı ve az sanayileşmiş ekonomileri olan ülkelerin Sanayi 4.0 ile birlikte sahip olunan yeni teknolojileri kullanma ve en sonunda da geliştirme becerisine sahip olan bilgiye dayalı ekonomilere nasıl dönüştürebileceği noktasındadır. Bu kapsamda becerilerin öneminin giderek arttığı dikkate alındığında, ülkelerin teknolojileri verimli bir şekilde kullanma yeteneklerini geliştirmek için çok önemli bir gereksinim olarak kalmaya devam edecek ve eğitim, beceri kazandırma ve ulusal Ar-Ge alanlarına yatırımlar yapılmasını gerektirecektir (Schwab, 2019, s.84).

Sanayi Devrimlerinin İşgücünün Becerileri Üzerindeki Etkisi

Teknolojinin ilerlemesi ve üretim modellerinin giderek değişmesi süreci, bu adımların her aşamasında tartışılan “vasıf” kavramını ön plana çıkarmaktadır. Vasıf kavramı geleneksel üretim modelinde zanaatkar olarak tanımlanmakta idi. Manifaktür üretim sürecinin baş aktörlerinden olan usta ve çırak kavramları tasvir edildiğinde, üretim sürecinin tüm aşamalarının uzun bir çıraklık dönemini kapsadığı, diğer yandan ustanın ise üretim sürecinin tüm aşamalarında rol oynadığı söylenebilir. Esasında beceri ve ustalığa dayanan bu çalışma biçimi, üretimde kullanılan araçlar hakkında bilgi sahibi olmalarını da sağlayarak, kafa ve kol emeği ayrışmasını da ortadan kaldırmaktadır (Sayers, 2008).

Günümüzde teknolojiyle birlikte katlanarak hızlanan sanayileşme sürecinde, üretimin her aşamasında bilgi sahibi olan zanaatkarlığın giderek silinerek yerini karmaşık üretim yapısı içinde koğuşlanmış olan işçiye bırakmıştır. Zamanla iş bölümünün derinleşmesi ve işçilerin makinelerin bir uzantısı halini almaları, işçilerin yaratıcı yeteneklerini ortadan kaldırırken aynı işi sürekli olarak yapan “canlı makine” lere dönüşmesine yol açmıştır. Dolayısıyla

bu durum işçinin işin bütününe hakim olmasını engellemiştir. Bu sürecin başlangıcını taylorist üretim süreci oluşturmaktadır. Sürecin devamında öne çıkan fordist “bant sistemi” üretim modeli ile işçi becerilerine olan bağımlılığın tamamen ortadan kaldırılarak vasıfsız ve mekanize olmuş bir manzarayı gözler önüne sermektedir.

Post-fordist üretim sürecinde ise işgücünün niteliğine binaen iki farklı yaklaşım söz konusu olmaktadır. Birincisi, teknolojinin gelişmesi, üretimde kullanılan otomasyon ve bilgisayarlaşma ile işgücünün niteliğini artıracığı yönündedir. Diğer bir bakış açısı ise geleneksel üretim tarzının baş aktörlerine atıfta bulunarak, otomasyon ve bilgisayarlaşma esasında kafa ve kol emeğinin tekrar bütünleşeceğini ifade ederken, “zanatkarların” üretim sürecinin tüm aşamalarına hakimiyetinin yeni üretim sürecinde de işçiden bekleneceğini açıklamaktadır (Piore ve Sabel, 1984).

Diğer yandan işgücünün geçmişle karşılaştırıldığında eğitim düzeyinin daha çok artacağı ve mavi yakalılardan beyaz yakalılara geçişlerin yaşanarak, profesyonel mesleklerde yoğunlaşmanın başlayacağı öngörülmektedir (Bell, 1999). Alvin Toffler (2008) ise eğitimin önemine vurgu yaparak elle imalatın yerini zihinsel imalata bırakacağını belirtmiştir.

Braverman’ın (2008) bakış açısına göre ise sanayi sonrası topluma atıf yaparak, vasıfsızlaşmanın ön plana çıkacağı, hatta sadece sanayi işlerinin değil, aynı zamanda büro işlerinin de taylorizasyona uğrayacağını belirtmiştir. Aynı zamanda beyaz yakalı işçilerin işlerinin de tıpkı mavi yakalılarda olduğu gibi rutinleşmeye ve parçalanmaya tabi olacağını ifade ederken, hizmet sektörünün ekonomideki payının artması ve teknolojinin gelişmesinin profesyonelleşmeye değil vasıfsızlığa yol açacağını vurgulamaktadır. Diğer yandan bilimin emek sürecine eklenmesi ile, işçinin makine üzerindeki kontrolünün kaybedeceğini öne sürmektedir. Dolayısıyla bu durum daha az vasıflı işgücü ve daha az maliyetli işçinin kullanılması anlamına gelmektedir.

Braverman’ın teknolojinin vasıf üzerindeki etkisini Karl Marx (2011), İngiltere’de kitap basım örneğinden şöyle açıklamaktadır. Geleneksel yöntemlerle kitap basımında çırağın basit işlerden başlayarak kitap basımının tüm karmaşık aşamalardan geçtiğini ve zamanla bir matbaa ustası olduğunu şu cümlelerle ifade eder:

“Makine ile birlikte bu işyerinde iki tür işçi çalıştırılmaya başlandı: yetişkin işçiler ve genç işçiler. Yetişkinlerin işi makinelerin işlemesini gözlemekti; çoğunlukla 11-17 yaşları arasında olan genç işçilerin bütün yaptıkları [ise],

kâğıt tabakalarını makinenin altına yaymak ya da basılan kâğıtları makinenin altından çekmekten ibaretti (Marx, 2011, s. 463)''

Bu örnek ışığında üretim süreçlerinin bütünlüklü yapısına hakim olamayan ve yeterli beceri ve vasıftan mahrum olan bir işçi, işyerinin bütününde ya da makinede ortaya çıkan bir arıza ya da probleme tek taraflı olarak müdahale etmekten yoksun kalacaktır. Aynı zamanda makinelerde ortaya çıkan arızanın giderilememesi durumunda söz konusu geleneksel beceri ve bilgiden de yoksun olan işçi, eski üretim tarzında da bir üretim yapamayacaktır.

Gelişen ve değişen teknoloji yapı ile birlikte yeni üretim modellerinde teknoloji yoğun ve kilit sektörlerde bir grup işçi için gereksinim görünen yeni vasıflar ve beceriler, diğer yandan üretim ve hizmette standardize olmuş alanlarda vasıfsızlaşmanın da yoğunlaştığı söylenebilir. Hirsch, görece daha küçük bir grubun vasıflandığını, büyük bir grupta ise vasıfsızlaşmanın olduğunu ifade etmektedir (Hirsch, 2011). Vasıflandırılmış (yeniden vasıflandırma) işgücü ya da vasıfsızlaşma, temelde sermaye birikim sürecinin gerekliliklerine bağlı olarak değişmektedir.

İşgücündeki değişimler 20.YY'a gelindiğinde daha net gözler önüne serilmektedir. Nitekim en önemli değişim emek sürecinin parçalanarak kendi içinde farklılaşması olmuştur. Bu kapsamda emek sürecinin parçalanması iş bölümü ve üretim teknolojilerinde de değişimlerden kaynaklanmaktadır. Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler bir yandan yeni iş türlerinin ortaya çıkmasını sağlarken, diğer yandan istihdam biçimlerinin değişmesine yol açmaktadır.

Otomasyon teknolojisinin benimsenmesindeki ve üretim ortamına entegrasyonundaki artışlar, düşük vasıflı işçilerin yerini almaya başlayacaktır. Marsova ve arkadaşlarına (2018) göre, Sanayi 4.0, tekrarlanan ve rutin görevlerde bulunan işçilerin yeni becerileri benimsemelerini ve kolayca tekrarlanan görevlerin otomatik haline geleceği sebebiyle, sürekli çalışanların sürekli öğrenmeye katılmalarını gerektirecektir. Böylesi bir manzara, giderek daha dinamik bir ekonomide rekabetçi kalabilmek için gereken üretim yeteneğini ve becerilerini geliştirmek için yeni pazar stratejilerinin geliştirilmesini gündeme getirmektedir.

Gür, Ünay ve Dilek (2017)'e göre, teknoloji alanındaki hızlı değişim ve dönüşümle birlikte giderek emeğine gereksinim duyulamayan işgücünün başka alanlarda istihdam edilmeleri gerekecektir. Bu noktada farklı sektör ve alanlarda yeni iş modelleri oluşturulmaya başlansa da oluşturulan yeni mo-

delde yer almak isteyen işgücünün daha yüksek düzeyli eğitilmiş ve yeni becerileri kazanmış olması beklenmektedir. Dolayısıyla farklı alanlara yönlendirilen işgücünün ilk fırsatta sahip olduğu nitelik ve beceriler, istihdam edilebilmelerini zorlaştıracaktır. Bu bağlamda işgücünün kendilerini yenilemelerine ihtiyaç duyulacaktır. Nitekim ortaya çıkan bu manzara, iki önemli noktayı gündeme taşımaktadır. Birincisi, teknolojinin dönüşümü ve gelişimi sonucunda işsiz kalmış ya da işsiz kalacak bireyin ihtiyaç duyulan becerileri edinmesi noktasında yeni eğitim programlarına yönlendirilmesi gerekmektedir. İkinci önemli husus ise bu bireylere verilecek eğitimlerin maliyetinin en düşük düzeyde gerçekleşmesi sağlanmalıdır. Söz konusu bireylerin yeni beceriler edinmesini sağlamak için firma içi eğitimleri gündeme gelmektedir. Bu sayede çalışanların aldıkları eğitimler neticesinde firma bünyesinde başka alanlarda istihdam edilebilmeleri sağlanmış olacaktır. Diğer yandan firmaların söz konusu işgücüne diğer alanlarda da ihtiyacı kalmayacak durumlarda ise “sosyal devlet” kavramı gündeme gelecek ve devletin sosyal politika uygulamaları aracılığı ile yeni eğitim fırsatlarının sunulması sağlanacaktır.

Yeni işgücü becerileri iki ana kategoride ele alınabilmektedir. Birinci kategori teknik ve kişisel gelişim becerileridir. İkinci kategori ise birinci kategoriyi zorunlu, önemli ve yararlı olarak üçe bölecek biçimde olacaktır. Geleceğin fabrikasında öne çıkan teknolojik nitelikleri birinci kategoride yer alacak olan becerilerin belirlenmesinde önemlidir. Tüm bunların yalın üretim felsefesi üzerinde dizayn edilmiş nesnelere interneti, öğrenen makineler, yapay zekalı robotlar, genelde siber-fiziksel sistemlerin olduğu bilinmektedir. Bu sayılanlar yeni beceriler arasında bilişim-iletişim teknolojilerinin, büyük veri ve analitiklerin, bir bütün olarak süreç olgusunun önemli olacağını göstermektedir. Diğer yandan ikinci kategoriyi oluşturan önem ve öncelikler konusu ise geleceğin fabrikasının beklentisi olan işe girişte bulunması gereken ve daha sonra geliştirilmesi beklenen bilgi ve becerilerdir (Banker, 2017, s.255).

Diğer yandan McAfee ve Brynjolfsson (2017)'e göre dijital araçlar, rutin bilgi işlem, kalıp tanıma, dil, sezgi, yargı, öngörü, fiziksel dayanıklılık gibi bir çok şeyde insanın üstünlüğüne meydan okurken ve devre dışı bırakırken insanın “yaratıcılık” becerisinin herhangi bir ikamesinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda çok uzun bir süre daha, teknoloji ilerlemeye devam etse bile insanlar yaratıcı uğraşlarda önemli bir rol üstlenmeye devam edecektir. Ayrıca teknoloji ilerledikçe üst düzey sosyal beceriler ileri sayısal becerilerden daha değerli hale geleceği ifade edilmiştir. Bu süreçte asıl kazananlar ise

sosyal beceriler ile sayısal becerilerin bir araya getirmeyi sağlayabilenler olacaktır.

Sonuç

Sanayi devrimleri sürekli değişim içerisinde bulunmaktadır. Yaklaşık iki yüzyıl boyunca toplumsal ve ekonomik hayatı etkisi altına almaktadır. Bu noktada sanayi devrimlerine süreklilik kazandıran dönüm noktaları ile birlikte sanayi devrimi tanımları da değişmekte ve tüm alanları etkisi altına almaktadır. Nitekim, teknolojik gelişmeler sayesinde çalışma ortamları da hızla değişmektedir. Neredeyse her sanayi devrimi süreçleri, çalışanların beceri ve nitelikleri noktasında değişim ve dönüşümleri gerekli kılmıştır. Ancak çalışanların edinmesi gereken beceriler, her sanayi devriminin çıkış noktasına bağlı olarak ve kullanılan üretim araçlarına göre farklılıklar göstermektedir.

Demografik ve sosyal değişimlere yol açacak olan işgücünün becerilerinin geliştirmesi, Sanayi 4.0 çerçevesinin başarılı bir şekilde benimsenmesi ve uygulanmasında en önemli anahtar faktörlerden biridir. Sanayi 4.0 kapsamında yaşanan teknolojik gelişmelerin, kas gücü ve el becerilerine dayanan iş kollarının ortadan kaldıracağı yönünde öngörüler bulunmaktadır. Diğer yandan bazı yeni iş modellerinin de ortaya çıkacağı belirtilmektedir. Bu kapsamda yeni iş modelleri açısından istihdam sağlanabilmesi, işgücünün yeni bir takım beceri gereksinimlerinin karşılanabilmesi gerekmektedir.

Özellikle gelişen teknolojilerin sanayi üretiminde yoğun bir biçimde kullanılmaya başlanması işgücü becerilerinin yeni etkileşimlerini ortaya çıkarmaktadır. Geleceğin insan kaynakları tipolojileri için geliştirilen yeni beceriler; bilişsel, dijital beceriler, sosyal ve duygusal becerilerin bir arada harmanlanmasını gerekli kılmaktadır. Bireylerde bu becerilerin hakim olabilmesi sürekli öğrenme mekanizmasının etkili hale getirilmesine bağlıdır. Bu bağlamda yeni iş modellerinin ve üretim süreçlerinin değişimi işgücü becerilerini farklı seviyelerde (teknik, sosyal, bilişsel) yükseltilmesini gerektirmektedir.

Sanayi 4.0 sürecinde yaşanan topyekün değişim ve dönüşüm, geleceğin insan sermayesinin becerilerinin yenilenmesinde baskın bir oynamaktadır. Sanayi üretiminde yaşanan kademeli değişimler, bazı alanlarda işgücü gereksinimini azaltırken birçok alanda ise yeni işleri ortaya çıkarmaktadır. Bu süreçte giderek daha fazla ihtiyaç duyulan yüksek nitelikli insan kaynağının alt yapısının hazırlanmasında eğitim modelleri ve eğitim politikaları önemli

bir rol oynamaktadır. Bu noktada yüksek kalitede eğitim yoluyla gerekli becerilerin kazanılması için fırsatlar yaratmak ve eğitime yeni gerekli yetkinlik alanlarının dahil edilmesi ihtiyacı giderek artmaktadır. Nitekim yıllardır üst orta gelir grubu ülkeler arasında yer alan Türkiye'nin yüksek gelirli ülkeler arasında yer alabilmesi için yüksek nitelikli insan kaynağı alt yapısını geliştirmesi gerekmektedir. Türkiye'nin gelişmiş birçok ülkeye göre en önemli avantajı olan genç ve dinamik nüfus yapısını etkili bir biçimde değerlendirebilmesi, insan sermayesine yapılacak olan yatırımlar sayesinde olacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

**The Historical Background of Industrial Revolutions
and Their Reflections on Workforce Skills**

*

Didem Koca

Ankara Yıldırım Beyazıt University

Looking at the industrial revolutions in historical process, it could be said that industrial revolutions are not only about developments and enhancements in technology and production sectors, but also it had a transformative effect on modes of production, business models, relations of production and capabilities of labor force.

The first industrial revolution, starting from the 1760s until the 1830s, resulted in the replacement of the pure physical power with machine power through the use of steam power in machines. The effect of the first radical change in production processes significantly changed the economic and social structures as well. Indeed, this process, which led to changes also in agricultural goods and products, led the rise of industrial cities depending upon increasing productivity. In this way, the foundations of the modern world were laid out. When it came to the period from the 1840s to the 1870s, in addition to gradual mechanization of production, technology was started to be employed intensively. In the phase of the second industrial revolution, also called the technology revolution as its other name, it could be stated that the usage of electrical technology, which is superior to the steam power, started to become widespread. In this regard, the increasing production in large scales led to the rise of the concept of mass production. Moreover, gradually simplification of works and tasks which workers were to do meant the “de-skilling” of the labour force (Bravermann, 1998). With the second industrial revolution, intensified the use of machines in production processes, raised the feelings in people that machines would take away their jobs. According to Frey and Osborne (2013), people had the fear of technological unemployment. In this respect, today’s fear of technological unemployment is not a new phenomenon. However, many researches demonstrated that technology which was started to be used in production processes removed some business

sectors while it also led to the rise of many new ones. The most important feature of the second industrial revolution was the change in the skills of the workers due to the replacement of simple tasks performed by the labour force with the machine (Bulte, 2018). The world wars and the global economic crisis at the beginning of the 20th century caused the slowing down of industrialization and advancement in technology. However, when it comes to the 1950s, it is seen that the name of digital technologies has started to be mentioned frequently. In the 1990s, with the development of electrical and computer systems, the road for the information revolution was opened (Özkan ve Yavuz, 2018).

Lastly, the fourth industrial revolution, which has occurred in the ongoing period, basically points to the situation that machines manage both themselves and production processes. This process is intertwined with computer, communication, internet and artificial intelligence. While the concept of "Industry 4.0", which was stated at Trade Fairs in Hanover/German in 2011, has been accepted as a turning point for industrial revolutions, it has come to agenda as the messenger of the process that production processes and business models will be deeply affected. Although, the definition and the usage of the concept differs from country to country, Industry 4.0 or fourth industrial revolution covers novelties which the modern face of information era brings to production. In this context, according to a research conducted in the European Union, Industry 4.0 could have important effects on work times and private life (Smit vd, 2016). On the other hand, Frey and Osborne (2013) argue that with the Industry 4.0, 47% of employment in the USA will change along with automation technologies.

The effects of developments and novelties in technological sector have been seen on labour market during industrial revolutions. According to Acmoğlu ve Restrepo (2017) technology fulfils the productivity of workers and removes the requirement for labour. Hence, it is indicated that Industry 4.0 could have important reflections on the labour market and labour capabilities. In McKinsey's research in 2017 it is emphasized that 400 million job will disappear at the global scale. In this context, it is emphasized that instead of all business models and jobs, in jobs and works which could be replaced by technology, human labour will gradually decrease. Thus, in the technology-intensive production processes, the need for human resources that have new labour capabilities gradually increases.

It is expected that the most important effect of Industry 4.0 will be on labour capabilities. According to Maresova (2018), there are three possible scenarios about Industry 4.0's effect on labour force. The first one is the capability gap in unqualified and high qualified works; secondly, a necessity to upgrade education level to satisfy the need for high qualified labour; and the third scenario is bringing necessary capabilities in production period to labour force.

In this article, the transformative effect of industrial revolutions on labour capabilities is examined in the context of the historical process. During the first, second and third industrial revolutions, the gradual spread of use of technology in production processes have direct reflections on the labour market. For the fourth industrial revolution, which brings forth by values formed by cyber physical systems, internet of object and automation systems, possible scenarios are created about the deep effects of it on the labour market. Almost most of the scenario points to the high qualified labour force. The intensification of technology in production processes won't remove human labour entirely. However, for the business models that could not be replaced by machine technologies, the need for high qualified human resources that have digital, cognitive, social and emotional capabilities come to the fore. In line with this, it is seen essential to train high qualified human resources against the possible effects of labour. The most important field that needs to be focused on for developing and training high qualified human resources is education. Educational models and policies should be transformed accordingly to the necessities of the contemporary world. Training high qualified human resources that will be required in new jobs in the Industry 4.0 process will come into existence by innovative educational policies which the labour force is prepared for the work life.

Kaynakça / References

- Acemoğlu, D., ve Restrepo, P. (2017). *Robots and jobs: Evidence from the US*. NBER Working Paper No, 23285.
- Alcácer J., Cantwell J. ve Piscitello L. (2016) Internationalization in the information age: A new era for places, firms, and international business networks? *Journal of International Business Studies*, 47, 499–512.
- Ansıl, H. (1996). *Esnek üretimde işçiler ve sendikalar*. İstanbul: Birleşik Metal-İş Sendikası Yayınları
- Aydoğanoglu E. (2011). *Fabrikada emek denetimi*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

- Banker, G. (2017). Endüstri 4.0 Extra. Dorlion Yayınları: İstanbul.
- Baum, C. (2013). *So Who's Stealing China's manufacturing jobs?* 14.03.2019 tarihinde <http://www.sddt.com/News/article.cfm?SourceCode=20031014fw#.XE-cJSc8zjbA> sitesinden erişildi.
- Bell, D. (1999). *The coming of post industrial society*. USA: Basic Books.
- Bhagavan, M. R. (1990). *Technological advance in the Third World: strategies and prospects*. Zed Books.
- Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2016). *Dijital Türkiye'nin yol haritası*.
- Braverman, H. (1998). *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*. NYU Press.
- Braverman, H. (2008). *Emek ve tekelci sermaye* (Çev. Ç. Çıdamlı). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Bulte, A. F. (2018). *What is Industry 4.0 and what are its implications on HRM Practices?* (Bachelor's thesis, University of Twente).
- Çakmak, H. Ve Erden, L. (2005). Yeni sanayi odakları ve sanayinin yeni mekan arayışları: Denizli ve Gaziantep örneği. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1).
- Çakmak, U. (2004). Esnek üretim sistemi: istihdama etkisi ve Toyota örneği. *Ekonomik Yaklaşım*, 15(52- 53), 235-253.
- Davutoğlu, N. A. Akgül, B. ve Yıldız, E. (2017). İşletme yönetiminde sanayi 4.0 kavramı ile farkındalık oluşturarak etkin bir şekilde değişimi sağlamak, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 52,544-567.
- Economist (2013). *A growing number of American companies are moving their manufacturing back to the United States*. 12.03.2019 tarihinde <https://www.economist.com/special-report/2013/01/17/coming-home> sitesinden erişildi.
- Eğilmez, M. (2017). *Endüstri 4.0*. 22.05.2019 tarihinde <http://www.mah-fiegilmez.com/2017/05/endustri-40.html> adresinden erişildi.
- Ford, M. (2018). *Robotların yükselişi: Yapay zeka ve işsiz bir gelecek tehlikesi* (Çev.: C. Duran), 4. Baskı. İstanbul: Kronik Yayınları.
- Frey, C.B. ve Osborne, M.A. (2013). The future of employment: How susceptible are jobs to computerization? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254-280
- Freyer, H. (2014). *Sanayi çağı*. Ankara:Doğu Batı Yayınları.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Görçün, Ö. F. (2017). *Dördüncü endüstri devrimi "Endüstri 4.0"*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Gotz, M. (2019). The industry 4.0 induced agility and new skills in clusters. *Foresight and STI Governance*, 13(2), 72-83.

- Günay, D., Öcal, A. ve Öcalan, K. (2018). Sanayi ve sanayi tarihi. *Mimar ve Mühendis Dergisi*, 31, 8-14 akt. Dördüncü sanayi devriminin emek piyasaları üzerindeki olası etkilerinin incelenmesi ve çözüm önerileri. *Uluslararası Toplum Araştırması Dergisi*, 2071.
- Gür, N., Üney, S., ve Dilek, Ş. (2017). *Sanayiye yeniden düşünmek: küresel teknolojik dönüşümün dünya ve Türkiye ekonomisine yansımaları*. SETA.
- Habsbawn, E. J. (2013). *Sanayi ve imparatorluk*. Ankara: Dost Yayınevi.
- Hecklau, F., Galeitzke, M., Flachs, S. ve Kohl, H. (2016). Holistic approach for human resource management in Industry 4.0. *Procedia Cirp*, 1(54), 1-6.
- Hirsch, J. (2011). *Materyalist devlet teorisi* (Çev. L. Bakaç). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Hobsbawm, E. (2008). *Devrim çağı*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Kagermann, H., Wahlster, W. ve Helbig, J. (2013). *Recommendations for implementing the strategic initiative Industrie 4.0. Report*. Industry 4.0 Working Group.
- Mahiroğulları, A. (2005). Endüstri devrimi sonrasında emeğin istismarını belgeleyen İki Eser: germinal ve dokumacılar, *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 32, 41-53.
- Maresova, P., Soukal, I., Svobodova, L., Hedvicakova, M., Javanmardi, E., Selamat, A. Ve Krejcar, O. (2018). Consequences of industry 4.0 in business and economics. *Economies*, 3(6).
- Marx, K. (2011). *Kapital*. Cilt 1(Çev. Nail Satlıgan). İstanbul: Yordam Kitap.
- Mcafee, A. ve Brynjolfsson, E. (2017). *Makine platform kitle dijital geleceği kucaklamak*, İstanbul: Optimist Yayın Grubu.
- McKinsey, G. I. (2017). *Jobs lost, jobs gained: Workforce transitions in a time of automation*. Technical report.
- MÜSİAD. (2017). *Endüstri 4.0 ve geleceğin lojistiği*. MÜSİAD araştırma raporları. İstanbul: Mavi Ofset
- Özdoğan, O. (2018). *Endüstri 4.0: dördüncü sanayi devrimi ve endüstriyel dönüşümün anahtarları*. İstanbul: Pusula 20 Teknoloji ve A.Ş.
- Özkan, M., Al, A., ve Yavuz, S. (2018). Uluslararası politik ekonomi açısından dördüncü sanayi-endüstri devrimi'nin etkileri ve Türkiye. *Siyasal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-30.
- Ozsoy, E. C. (2017). Bilgi ekonomisi. E. Kutlu, B. Tugberk Tosunoglu (Ed.) *Bilgi Ekonomisi ve Eğitim içinde*, (s. 160-192). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 3613.
- Öztuna, B. (2019). *Toplum 5.0 süper akıllı toplum*. Ankara: Ekin Yayınları.
- Pereira, A. C. ve Romero, F. (2017). A review of the meanings and the implications of the Industry 4.0 concept. *Procedia Manufacturing*, 13, 1206-1214.
- Piore, M. ve Sabel, C. (1984). *The second industrial divide: Possibilities for prosperity*. New York: Basic Books.

- Qin J., Liu Y. ve Grosvenor R. (2016) A Categorical framework of manufacturing for industry 4.0 and beyond. *Procedia CIRP*, 52, 173–178.
- Sandrone, V. (2005). *Frederick W. Taylor: Master of scientific management*. 21.05.2019 tarihinde <http://www.skymark.com/resources/leaders/taylor.Asp> adresinden erişildi.
- Sayers, S. (2008). *Marksizm ve insan doğası* (Çev. Ş. Alpagut). İstanbul: Yordam Kitap.
- Schwab, K. (2016). *Dördüncü sanayi devrimi*, (çev.) Z. Dicleli, İstanbul: Optimist Yay.
- Schwab, K. (2019). *Dördüncü sanayi devrimini şekillendirmek*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Smit, J., Kreutzer, S., Moeller, C., ve Carlberg, M. (2016). Industry 4.0 analytical study: European Parliament's Committee on industry. *Research and Energy* (ITRE): Brussels, Belgium.
- Taş, H. Y. (2011). Toplumsal sınıfların değişim sürecinde, sendikalar ve sendikaların geleceği. *Emek ve Toplum Dergisi*. 1(1)
- Toffler, A. (2008). *Üçüncü dalga: bir fütürist ekonomi analizi klasığı*. İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Tokol, A. (2000). Yeni teknolojiler ve değişen endüstri ilişkileri. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 2(1).
- TTGV (2018). *Sanayide dijital dönüşüm: Eğitim*. Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı.
- Wilson, HJ, Daugherty, P. ve Bianzino, N. (2017). Yapay zekanın yaratacağı işler. *MIT Sloan Management Review*, 58(4).
- Yıldız, T. (2017). *Yaklaşan dördüncü endüstri devrimi ve Türkiye'deki mevcut durum*. İzmir İleri Teknoloji Enstitüsü.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Koca, D. (2020). Sanayi devrimlerinin tarihsel arka planı ve işgücü becerileri üzerindeki yansımaları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4531-4558. DOI: 10.26466/opus.704841

Azerbaycan İstiklaline Adanmış Bir Ömür: Abdulvahap Yurtsever

DOI: 10.26466/opus.691118

*

Ümit Akın *

*Dr. Öğr. Üyesi, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

E-Posta: umitakin@mu.edu.tr

ORCID: [0000-0003-1669-5399](https://orcid.org/0000-0003-1669-5399)

Öz

Azerbaycan kurtuluş hareketinin önde gelen fikir adamlarından olan Abdulvahap Yurtsever, ömrünü Azerbaycan'ın bağımsızlığına adanmış aydınlardan biridir. 27 Nisan 1920'de Azerbaycan'ın Sovyet Rus tahakkümü altına girmesinin hemen ardından Musavata bağlı olarak kurulan gizli teşkilat Mukavemet Komitesinin başkan yardımcılığını yürütmüştür. Yurtsever, bu teşkilatın Bolşevik hükümetine karşı yürüttüğü mücadeleden dolayı tutuklanmış, ÇEKA'nın zindanlarında işkenceye maruz kalmıştır. Bir süre sonra cezası tamamlanmışsa da Sovyet idaresi onu bu sefer on bir yıl hapse mahkûm etmiştir. Yaptığı planla kurtulmayı başaran Yurtsever; kader yoldaşı, dava arkadaşı Mehmet Emin Resulzade'nin yönlendirmesiyle zor da olsa Ağustos 1936'da Avrupa'da düzenlenen Müsavat Partisi Kongresine katılır. Siyasî mücadelesini Azerbaycan muhaceretinin diğer temsilcileri ile devam ettirebilmek için 1939'da Türkiye'ye gelir, hukuk okur. 1949'da Azerbaycan Kültür Derneğinin kurulmasında önemli rol oynar. Derneğin 1952'de çıkarttığı Azerbaycan dergisinin başyazarlarından biri olur. Azerbaycan'ın ve işgal altındaki Türk memleketlerinin bağımsızlık sesini bu dergi aracılığıyla dile getirir. Tarih, edebiyat, sanat, kültür, tiyatro gibi birçok alanda ilmi ve nazarî yazılar kaleme alan Yurtsever, Azerbaycan muhaceret temsilcilerinin yol göstericisi de olmuştur. Çalışmamız doküman araştırmasına dayanmakta olup Yurtsever'in hayatı, siyasî mücadelesi, edebî faaliyetlerini kapsamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan, Abdulvahap Yurtsever, Rusya, istiklâl

A Life Dedicated to Azerbaijan Independence: Abdulvahap Yurtsever

*

Abstract

Abdulvahap Yurtsever, one of the leading ideas men of the Azerbaijan liberation movement, is one of the intellectuals who devoted his life to the independence of Azerbaijan. On 27 April 1920, he was the vice-chairman of the secret Resistance Committee established under Musavat immediately after Azerbaijan came under Soviet Russian domination. Yurtsever was arrested for his struggle against the Bolshevik government and tortured in the dungeons of the Cheka. After some time his punishment was completed, but the administration sentenced him to eleven years in prison. Yurtsever, who managed to escape with his plan, participated in the Musavat Party congress held in Europe in August 1936, with the guidance of his friend, sidekick and master Mehmet Emin Rasulzade. In order to continue his political struggle with other representatives of the Azerbaijani emigration, he came to Turkey in 1939 and studied law. He played an important role in the establishment of the Azerbaijan Cultural Association in 1949. He was one of the editors of the Azerbaijan journal published by the association in 1952. The voice of the independence of Azerbaijan and the occupied Turkish countries cries out to the world through this journal. Yurtsever has written scientific and theoretical writings in many fields such as history, literature, art, culture, theatre, and has also been the guide of the representatives of the Azerbaijani emigration. Our work is based on document research and covers the life, political struggle and literary activities of Yurtsever.

Keywords: Azerbaijan, Abdulvahap Yurtsever, Russia, independence.

Giriş

1917 ihtilaliyle Rusya'da hâkimiyeti ele geçiren Bolşevikler, hiç vakit geçirmeden Rus tahakkümü altındaki milletlerin istiklaliyle ilgili bir beyanname neşretmişlerdir. Müslümanlara hitaben yazılan bu beyanname 15 Kasım 1917 tarihli olup aşağıdaki maddeleri içermektedir:

1. *Rusya milletleri müsavat ve hükümrancılık haklarına malik olacaklardır.*
2. *Rusya milletleri kendi mukadderatlarına bizzat kendileri hâkim olup, Rusya'dan tamamıyla ayrı, müstakil devlet kurabileceklerdir.*
3. *Her nevi millî ve dinî imtiyaz ve tehditler kaldırılacaktır.*
4. *Rusya arazisi dâhilinde kalan azımlık milletlerin ve etnik zümrelerin serbest inkişafı teminat altına alınacaktır (Bala, 1967, s.16) .*

Lenin ve Stalin imzası taşıyan bu beyanname 1918'de Moskova'da İşçi ve Köylü Hükümetinin Kanun ve Kararnameler Dergisi'nde "Rusya Milletlerinin Hakları Beyannamesi" ismiyle yayımlanır.

Milletlere sözde özgürlük hakkı tanıyan ve bunu tüm dünyaya göstermelik ilan eden Bolşevikler, millî iradeyi temsil hakkını kayıt altına aldıktan sonra bu işin böyle olmayacağını çok geçmeden göstermişlerdir. Stalin'in 1938'de yazdığı "Marksizm ve Milliyet Meselesi"nde bu durum şöyle itiraf edilmektedir:

"Bir milletin, serbest bir surette ayrılıp kendine mahsus müstakil bir devlet kurmak hakkına malik olmakla, bu hakkın kullanılması zamanı birbirinden ayrı meselelerdir. Bunlar birbirine karıştırılmamalıdır. Milletlerin istiklâl hakkını kabul etmekle biz bu milletlerin Rusya'dan ayrılmaları lazım geldiğini kabul etmiş oluyoruz. Ben bir millet için kabul ettiğim istiklâl hakkını tahakkuk ettirmek mecburiyetinde değilim. Bir millet istiklâl hakkına malik olabilir; fakat bu haktan istifade etmeyebilir de. Bir komünist olmak itibariyle bu hak aleyhinde çalışmak hürriyetini her zaman için muhafaza ederim (Bala, s.18)."

Bir milletin ayrılıp kendi istiklâlini ilan edebilmesi için milletin iradesini kimlerin temsil edeceği konusunda parti sınıf görüşü devam edecektir. Yani millet adına yalnızca işçi sınıfı konuşabilecekti. Bu durum istiklâl isteyen halkın yeni bir millet, Sovyet milleti, yapılmak istenmesinden başka şey değildi.

Yani vaat edilen istiklâl, sadece beynamede bir yazı olarak kalmıştır. İstiklâl hakkı bir kenara fikrî özgürlüğe dahi müsamaha göstermeyen bir sistemle halkın yaşam hakkına çok şiddetli müdahalelerde bulunulmuştur.

Bolşeviklerin ihtilali sonucunda, Azerbaycan, Ermenistan ve Gürcistan ile birlikte Maverayı Kafkas Cumhuriyeti oluşmuştur. Bir süre sonra Gürcistan'ın Maverayı Kafkas Cumhuriyeti'nden çıkarak bağımsızlığını ilan etmesi üzerine seymde bulunan Azerbaycan milletvekilleri, Azerbaycan Milli Şurasını ilan etmiş, başkanlığına Müsavat Partisi lideri Mehmet Emin Resulzade'yi¹ seçerek 28 Mayıs 1918'de Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'ni ilan etmişlerdir (Bala, 1991, s.89). Fakat bu durum 23 ay sürmüş 27 Nisan 1920'de Rus Kızıl Ordusu Azerbaycan'ı işgal ederek büyük kırgın ve yağmalar yapmış, bağımsız Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'ne son vermiştir. Rusların baskı ve zulümlerine boyun eğmeyen milli şuurlu gençlerin bir kısmı tutuklanmış, sürgüne gönderilmiş, ölümlerle cezalandırılmış, bir kısmı da başta Türkiye ve İran olmak üzere mücadelelerini vatanlarından uzakta sürdürmüşlerdir. Mehmet Emin Resulzade, Mirza Bala, Ahmet Caferoğlu, Hüseyin Baykara, Mustafa Hakkı Türkekul, Süleyman Tekiner gibi birçok şahsiyet bir yandan Azerbaycan'ın haklılığını gazete, dergi gibi basın yayın organları ve siyasi teşkilatlar yoluyla dünya kamuoyuna duyurmaya çalışırken diğer yandan Azerbaycan muhaceret edebiyatının önemli örneklerini oluşturmuşlardır. Abdulvahap Yurtsever de siyasi ve içtimai mücadelede yukarıda ismi zikredilen önemli kişiler arasında yerini almıştır.

Abdulvahap Yurtsever'in Hayatı

Abdulvahap Yurtsever'le ilgili yiğeni Mehmet Burç tarafından yazılan kısa nekrolojide o şöyle tanıtılmıştır:

¹ *Mehmet Emin Resulzade (1884-1955): Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin kurucusu, siyasetçi, Millî Azerbaycan hareketinin önderi, dava adamıdır. 31 Ocak 1884'te Abşeron'un Novhani köyünde doğmuştur. İlk eğitimini Rus-Müslüman Mektebi'nde aldıktan sonra Bakü Teknik Mektebi'ne devam etmiştir. Himmet Partisi'nin 1904'te kurulmasında rol oynamıştır. 1905 Rus İhtilaliyle sağlanan serbestlikten faydalanarak birçok içtimai-siyasi yazılar kaleme aldı. İran'a giderek Millî kurtuluş hareketlerine katıldı. 1917 yılında dava arkadaşlarının ısrarıyla Müsavat Partisi'nin Başkanı oldu. 1917'de yaşanan Rus Devriminden sonra 28 Mayıs 1918'de bağımsız Azerbaycan Cumhuriyeti'ni kurmuş ve Başkanı olmuştur. 1920 Rus Kızıl Ordusunun istilasıyla bağımsız Azerbaycan'a son verilince mücadeleyi yürütmek için Türkiye'ye geldi. Burada birçok siyasi teşkilatlanma yaparak gazete, dergi, toplantı ve konferanslarla Azerbaycan'ın haklı mücadelesini dünya kamuoyuna anlatmaya çalıştı. Azerbaycan'ın bağımsızlığı uğruna hayatını adayan Resulzade, Türkçülük hareketinin önemli ismi olmuş, 6 Mart 1955'te Ankara'da vefat etmiştir. Bkz. Yagublu, N. (2015). Mehmet Emin Resulzade Ansiklopedisi, Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.*

“Abdulvahap Bey, 1898’de Azerbaycan’ın merkezi Bakü’de dünyaya gelmiştir. Babası Hacı Zeynelabidin Bey, annesi Cevahir Hanım’dır. Babasının ilk evliliğinden Mehmet Yusuf ve İskender adında iki oğlu, ikinci evliliğinden de Abdulvahap, Ağa Rahim ve Gaffar adında üç oğlu ile Fatma ve Zübeyde isminde de iki kızı vardır. (Burç, 1976, s.29).”

Abdulvahap Bey’in ilk eğitim hayatı, 1905 Meşrutiyetinin oluşturduğu sınırlı hürriyet ortamında başlar. Daha sonra 1911’de III. Aleksandr Lisesine gider. Eğitim hayatı oldukça başarılı olan Abdulvahap Bey, boş zamanlarında Arapça, Farsça ve Kuranı Kerim tefsirlerini öğrenir. Bu lisede Rusçayı da iyi bir şekilde öğrenir. 1916’da Muhammediye adlı öğrenci derneğiyle siyasi hayata atılır ve bu tarihten 1976’ya kadar Azerbaycan millî davasına hizmet eder. 27 Nisan 1920’de Azerbaycan’ın işgal edilmesi üzerine 28-29 Nisan 1920’de Müsavat Partisi Gençlik Kolu tarafından partinin lideri Mehmet Emin Resulzade’nin onayı alınarak gizli Mukavemet Teşkilatı kurulmuş, başkanlığa Mirza Bala², başkan yardımcılığına Abdulvahap Yurtsever, genel sekreterliğe de Cafer Cabbarlı³ getirilmiştir. Bu gizli teşkilatın görevi Bolşevik hükûmetine karşı mücadele göstermektir. Teşkilatın başkanı Mirza Bala, Rus ajanları tarafından takip edildiğinden bir süre saklanmış, daha sonra da

² *Mirza Bala: 1898’de Bakü’de doğmuştur. Çocukluğunda büyük yokluk çeken Mirza Bala, ailenin geçim yükünü de üstlenir. Mücadeleci tavrı Resulzade’nin dikkatini çeker. Onun tavsiyesiyle Açık Söz, Basiret, Azerbaycan gazetelerine yazılar yazar. Resulzade’yle dava arkadaşlığı yapar. Gizli Müsavat Partisi teşkilatında görev alır. 1920’de Azerbaycan, Ruslar tarafından işgal edilince tutuklanır. Serbest kaldıktan sonra bir süre öğretmenlik yapar, ancak millî mücadelenin burada yürütülmeyeceğini anladıktan sonra önce İran’a daha sonra Türkiye’ye gelmiş Azerbaycan Millî hareketi için özverili çalışmıştır. Resulzade’nin 1955’te ölümünün ardından Müsavat Halk Partisi başkanlığına ve Azerbaycan Millî Merkez Başkanlığına getirilir. Mirza Bala Nuhoğlu, A. Kut, M.M. Mehmetzade, M. B. Daşdemir ve Ali Kutluk imzalarıyla fikirlerini Yeni Kafkasya, Azeri Türk, Odlu Yurt, Bildiriş, İstiklal, Kurtuluş, Azerbaycan, Cumhuriyet, Milliyet gibi gazete ve dergilerde dile getirmiştir. 8 Mart 1959’da kalp krizinden İstanbul’da vefat etmiştir. Bkz. Şimşir, S. (1999). Azerbaycanlıların Türkiye’de Siyasî ve Kültürel Faaliyetleri 1920-1991, Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları, s.162.*

³ *Cafer Cabbarlı: 1899’da Bakü’de doğmuştur. Hiciv ve lirik tarzda yazdığı ilk şiirleri Basiret, Mektep, Babayı Emir gibi yayın organlarında neşr edilir. Azerbaycan Halk Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla sanat hayatında önemli ilerleme kaydetmiştir. Bu dönemde Türklerin önemli mücadelelerini anlattığı Edirne’nin Fethi ve Trablus Muharebesi piyeslerini yazar. Cafer Cabbarlı Azerbaycan’ın 1920’de Ruslar tarafından işgal edilmesiyle başlarda Müsavat Partisi Gizli Mukavemet Teşkilatında görev olsa da Sovyetlerin Azerbaycan’a hâkim olmasıyla bu sona erer. Bir süre sonra Sovyet hâkimiyetindeki Azerbaycan’da, tiyatro okulu ve Azerbaycan Devlet Üniversitesinde Şark Fakültesini bitirir. “Komünist” gazetesinde önemli hizmetlerde bulunur. 1932’de Sovyet sanatına büyük katkılarından dolayı “emektar sanat hadimi” unvanı verilir. 1934’te kalp krizinden Bakü’de vefat eder.*

İran'a geçerek mücadelesini muhaceretten yürütmeyi sürdürmüştür. Teşkilata ait gizli matbaanın bulunmasıyla komite üyeleri açığa çıkmış, Yurtsever 15 Haziran 1923'te tutuklanmış, 11 ay ÇEKA'nın çeşitli işkencelerine maruz kaldıktan sonra⁴ üç yıl Kuzey Kafkasya'ya sürgün cezasına gönderilmiştir (Çağatay, 1976, s.5). Sürgün cezasından sonra 1926'da yurda dönen Yurtsever, kısa süre sonra tekrar tutuklanır ve bu sefer 11 yıla mahkûm edilir. Önce Yaroslav'a sürülür, buradan Saratov'a nakledilir. Yurtsever, sürgün cezasındayken şartları lehine çevirerek sürgündeki profesörlerden İngilizce, Almanca, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca öğrenmeye çalışır (Karaca, 1996, s.330). Abdulvahap Yurtsever, buradan sürgün arkadaşı Veli Mikayilzade'yle Türkistan'a geçme planları yapar, başarır da. Taşkent'te bir süre Kız Öğretmen Okulunda Almanca öğretmenliği yapar. Yurtsever'in bu okulda gördükleri ümidini daha da arttırmıştır. Komünist sistemin okulunda Türk tarihini, Türk kültürünü ve Türk birliğini anlatan Yurtsever, öğrencilerle yaşadığı bir olayı şöyle anlatır:

“Gene bir gün en yüksek sınıfta dersime devam ederken kız öğrencilerden bir ikisi parmak kaldırarak bir şeyler sormak istediler. Dersle ilgili sorular olacağını sanarak kendilerini dinlemeye hazırlandım. Fakat bu defa bambaşka bir konu ile karşılaşmış oldum. Kızlar benim nereli olduğumu soruyorlardı. Gayet müeddep bir tarzda tevecih ettikleri bu suale, “Azeri Türklerindenim” diye cevap verdim. O ana kadar sessiz sedasız oturan kızlar birdenbire ayağa fırladılar:

Ah, Azerî imişsiniz!

Bunun üzerine yine müsaade alarak bir ricada bulundular:

Azerîceyi çok merak ediyoruz. Acaba, bizim Özbekçeye benzer mi, benzemez mi?

Kendilerine şu karşılığı verdim:

Türk soyu ve Türk dili tarihten gelen bir bütündür. Dünyanın çeşitli uzak noktalarna yayıldıkları için lehçeleri bir parça değişmiştir. Fakat kelime kökleri değişmezdir. Lehçelerimize başkalık veren yabancı kelimelerdir. Bunları toptan atacak olursak, nerede bulunursak bulunalım, hepimiz birbirimizi anlarız. Hele aydınlar birbirini an-

⁴ Yurtsever, gerek işkencede gerekse sürgündeyken yaşadıklarını 1949'da Türkiye'de kurulan Azerbaycan Kültür Derneğinin yayın organı Azerbaycan dergisinde “Azerbaycan İstiklal Savaşından Sahneler” başlığıyla tefrika halinde yayımlamıştır. Dönemin önemli olaylarının canlı şahidi olan, yaşayan bir kişi olarak ilk elden kaynak görevi gören ve oldukça önem arz eden bu yazılar tarafımızca toplanmış, kısa süre sonra kitap olarak yayımlanacaktır.

lamakta hiçbir güçlük çekmezler. Ben Taşkent'e yeni geldim. Azerî ve Anadolu lehçelerinden başka Tatarca ve Başkurtçaya da aşinayım. Fakat Özbekçe gazete ve kitapları daha yeni okumaya başladım. Buna rağmen her okuduğumu kolayca anlıyorum ve konuşanları da hemen kavriyorum. Kendim konuşurken tabî Azerîce ve Tatarca tabirler de karıştırıyorum. Bunu herhalde siz de sezmişsiniz. Halis Özbekçe konuşabilmem için bir müddet zaman ister. O zamana kadar siz de kusurlarımı affedersiniz. Acaba, bütün bu söylediklerimi anlıyor musunuz?

Mükemmel anlıyorsunuz, diye hep bir ağızdan haykırdılar. Fakat asıl istediğimiz Azerî konuşmasını dinlemektir. Acaba, anlar mıyız, anlamaz mıyız?

Bunu söyledikten sonra şöyle bir ricada bulundular:

Lütfen, bize bir iki ders ayırarak, Azerbaycan tarihini sırf Azerî lehçesi ile anlatabilir misiniz?

Bu teklifi memnuniyetle kabul ettim ve içimde genç kızların bu makul isteğini hayranlıkla alkışladım. Hemen Alman gramerini bir tarafa bırakarak Azerbaycan tarihini anlatmaya başladım. Konuşmamda bir tek yabancı kelime kullanmamaya azamî dikkat ettim. Bugünkü Azerbaycan topraklarına Türk göçlerinin başladığı tarihten tâ Rus istilâsına kadar Azerbaycan halkının geçirdiği tarihî safhaları birer birer anlatmam birkaç dersi içine aldı. Fakat daha söze yeni başlayışında, hepsi bir ağızdan bana dönerek:

Siz Özbekçe konuşuyorsunuz, bu Azerîce değil. Çünkü anlamadığımız bir tek nokta kalmadı.

Ben Özbekçeyi yeni öğrenmeye başladığımı size evvelce söylemiştim. Konuşmamı Azerîce yapıyorum. Henüz Özbekçe konuşabilecek durumda değilim. Fakat yabancı sözcükleri kullanmaktan kaçındım ve sizlere sade Türkçe hitap ettim. İşte, bundan dolayıdır ki sözlerim kolayca anlaşılmiş oluyor. Memleket dışına sığınmaya hazırlanırken, meçhul bir istikbalin eşliğinde, belki de son millî vazifemi yaparak, genç Özbek kızlarına koyu komünist çevresi içinde hiç çekinmeden şanlı Türklük tarihini hatırlatıyordum ve onlar da bu konuşmaları can kulağı ile dinliyorlardı. Sonra ne olacağını bilmiyordum, fakat saçılan tohumların bir gün iyi semere vereceği muhakkaktı. İşte, bu neşe içinde millî vazifemize devam ediyorduk (Yurtsever, 1964, s.11-12)."

Daha sonra önce Aşkabad'a, oradan da İran'a geçen Yurtsever, 1936'da Mehmet Emin Resulzade'nin yönlendirmesiyle Varşova'daki Müsavat Partisi Kongresine katılmıştır. Burada önemli birçok karar alınmış, "Millî Azerbaycan Müsavat Halk Fırkasının Yeni Program Esasları" tespit edilmiştir.

İkinci Dünya Savaşı'nın başlaması üzerine Türkiye'ye dönen Yurtsever, Basın-Yayın Genel Müdürlüğünde göreve başlar. Ankara'da Hukuk Fakültesini kazanarak iyi dereceyle bitirir. 1942'de Resulzade'nin davetiyle Berlin'e gider. Burada Alman resmi devlet adamlarıyla Azerbaycan hakkında müzakereler yürütülür (Sultanlı, 2007, s.153). Görüşmelerde bir sonuç çıkmayınca Resulzade partinin faaliyet merkezi Bükreş'e döner, Abdülvahap Bey de tekrar Türkiye'ye gelir.

1947'de Müsavat Partisinin ve Azerbaycan Millî Merkezinin başkanı Mehmet Emin Resulzade'nin Ankara'ya gelmesiyle Azerbaycan siyasî muhacirleri arasında siyasî ve içtimaî birtakım faaliyetler yürütülür. Azerbaycan'ın haklı mücadelesi ve istiklalini, Azerbaycan tarihi, edebiyatı ve kültürünü Türkiye'ye anlatmak amacıyla 1 Şubat 1949'da Azerbaycan Kültür Derneği kurulur. Bu derneğin ilk faaliyetleri ilmî, edebî ve siyasî konferanslar vermek olur.

Azerbaycan Kültür Derneği, muhacerette bulunan aydınların aksisedası olmuştur. Abdülvahap Yurtsever de Derneğin 1952'de çıkartmaya başladığı "Azerbaycan Türk Kültür Dergisi"nin ilk sayısından itibaren Mehmet Emin Resulzade'yle derginin başyazarlarından olmuş, edebî, siyasî, nazarî yazılarıyla Azerbaycan millî davasını anlatmaya çalışmıştır.

Ömrünün 60 yıldan fazlasını Azerbaycan'ın millî davasına adayın Abdülvahap Bey, vasiyetinde dahi vârislerinden

"... Yalnız vârislerimden bütün hayatımı vakfettiğim Azerbaycan Kültür Derneğinin kutsal kurtuluş davalarına yardımcı olmalarını temenni ederim."

şeklindeki istekte bulunmuştur (Yurtsever, 1977, s.28).

Onunla tanışma bahtiyarlığına erişen ve 25 yıldır aynı amaçta yol arkadaşlığı yapan Ahmet Karaca, Abdülvahap Bey'in vefatının ardından kaleme aldığı yazısında onun son zamanlarını şöyle anlatır:

"Son aylarda sıhhati iyice bozulmuştu. Ayaklarında meydana gelen şişten şikâyetçi idi. Evde bile bastonla yürüyorum diye dertlenirdi. Bu hastalığın bir seyri idi. Hastaneden çekinir bir durumu vardı. Şeker Bayramı'ndan önce idi, kendisini ziyaret ettim. Prof. Dr. Ahmet Sonal Bey'le görüştüğümü, Ankara Tıp Fakültesi Hastanesine yatırılarak daha iyi tedavi edileceğini söyledim. Bayramdan sonra diyerek beni atlattı. Abdülvahap Yurtsever Bey, Ankara'nın meşhur bekârlarındandı. Hiç evlenmemişti. Sordukları zaman hayatının en iyi zamanlarını Komünist zindanlarında,

Sibirya sürgünlerinde geçirdiğini evlenmek hiç aklıma gelmediğini belirtir, ben Azerbaycan Hürriyet ve İstiklâl Davası ile evliyim, derdi. Rahmete kavuşmadan iki gün önce idi. Telefonla hatırlı sordum. Sıhhatinin düzeldiğini, şişlerin ayaklarından çekildiğini, hastaneye yatmasına gerek olmadığını söyledi. Meğer bu son konuşmamızmış (Karaca, 1976, s.19)."

Azerbaycan Millî Merkezi Başkanı ve Azerbaycan Kültür Derneği Yönetim Kurulu üyelerinden olan mücadele adamı Abdulvahap Yurtsever, 7 Ekim 1976 Perşembe günü sabaha karşı Ankara Tunus Caddesindeki evinde, kalp yetmezliği nedeniyle vefat etmiştir. Ölüm haberi TRT'den duyuruldu. Gazetelerde onunla ilgili birçok taziye mesajı yayımlandı. Siyasî mecradan Başbakan, Başbakan yardımcuları, parti liderleri, bakan ve müsteşarlar tarafından taziyeler iletildi. 9 Ekim 1976 Cumartesi, Ankara Hacı Bayram Veli Camii'nde kılınan cenaze namazının ardından Karşıyaka Mezarlığı'na getirilmiş, mezarının başında hakkında konuşmalar yapılarak defnedilmiştir. Cenaze törenine Başbakan Yardımcısı ve MHP Genel Başkanı Alparslan Türkeş, birçok siyasi parti temsilcisi, Azerbaycan Kültür Derneği üyeleri ve çok sayıda vatandaş katılmıştır.

Yurtsever'in ölümünün ardından dava arkadaşlarından Yetkin Ural tarafından kaleme alınan yazıda Yurtsever şu cümlelerle nitelendirilir: "*O denebilir ki sadece Azerbaycan için doğmuş, Azerbaycan için mücadele etmiş ve nihayet Azerbaycan için ölmüştür (Ural, 1976, s.27)."*

Vefatından önce kendisini ziyaret eden mücadele arkadaşlarından Ahet Ural Bey'e okuduğu Farsça beyitte "*Ben bu gurbet ülkede ölümler isem kabrimi kim kazacak, kefenimi kim biçecek? Benim tabutumu yüksek yerden geçirin, belki rüzgâr kokumu alıp benim vatanıma götür[ür]* (A. Ural, 1976, s.24)" diyerek dileğini belirtir ve nitekim de Karşıyaka Mezarlığı'nda yüksek bir yere defnedilir.

Yurtsever'in Siyasî Mücadelesi

Türk Dünyası için Türkiye/Anadolu her zaman anavatan olarak görülmüştür. Bundan dolayı da siyasî ve ekonomik menfaatler uğruna kendilerine zulüm edilen soydaşlarımızın bir kısmı vatanlarını terk etmek zorunda kalmış, mücadelesini Türkiye'de sürdürmüştür. Azerbaycanlı Türk aydınlar, 27 Nisan 1920'den sonra Bolşevik baskı ve şiddetinden kurtulmak için farklı ülkelere gitmişler de mücadelenin merkezini Türkiye olarak görmüşlerdir. Bu mücadelede lider hiç şüphesiz bağımsız Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin

kurucusu Mehmet Emin Resulzade'dir. Abdulvahap Yurtsever, daha Bakü Lisesinde okurken Resulzade'nin "Dirilik" dergisinde yayımlanan yazı dizisinde milliyet mefkûresinin esaslarını ve Türklük ülküsüne dair yazılarını okumuş, "kendisine gıyaben bağlandığı Türklük mefkûresinin modern ilmi tarifini ve pratik tatbikini" ondan öğrenmiştir (Önal, 2019, s.282).

Abdulvahap Yurtsever, okul yıllarında kendine örnek aldığı ve yolundan gittiği Resulzade'yle daha sonra tanışacak ve aynı dava uğrunda birlikte mücadele edeceklerdir.

Yurtsever daha on sekiz yaşında iken "Muhammediye" adlı öğrenci derneğine girmiş, burada birtakım millî-içtimaî hareketlere katılmıştır. Aynı zamanda bu hareketin liderleri arasında yer almıştır. Bu hareket bir süre sonra büyüyecek Azerbaycan Millî Dava hareketine dönecektir. O, Millî Müsavat Halk Partisinin en alt kademelerinden başlamak suretiyle en üst kademelerinde de yöneticilik yapmıştır. Bu dernekte görev alan Mirza Bala, Piri Mürselzade⁵, Cafer Cabbarlı, Veli Mikayilzade⁶, Hamit Ataman⁷, Kerim Oder⁸

⁵ Piri Mürselzade: Bakü'nün Binakadı köyünde doğmuştur. Millî Azerbaycan hükümeti zamanında Müsavat Firkasının Bakü teşkilatı faal azasından biri olmuştur. 27 Nisan 1920'de Azerbaycan'ın işgaline karşı çıkmış, mücadelecî tavrı yüzünden Sovyet hükümetince ölüm cezasına çarptırılmıştır. Birkaç arkadaşıyla "Kum/Ölüm" adasına getirilmiştir. Bazı arkadaşlarında zaaf hisseden Piri Bey "Arkadaşlar mert olalım" diyerek vapurdan karaya ilk o atlamış, o anda göğsüne saplanan kurşunla oraya yığılmış ve son sözleri "Yaşasın İstiklal" olmuştur. Bkz. Gültekin, "İstiklâl Şehitleri Mürselzade Piri Bey", Yeni Kafkasya 1923-1924, (Hzl. Yavuz Akpınar, Selçuk Türkyılmaz, Yılmaz Özkaya), İstanbul: Teas Press, ss.238-239.

⁶ Veli Mikayilzade, Azerbaycan Millî mücadelesinde bulunan önemli simalardandır. Abdulvahap Yurtsever'le Müsavat Gizli Mukavemet Teşkilatında görev yapmış, bir süre sonra Yurtsever'le tutuklanarak sürgüne gönderilmiştir. Yurtsever'in sürgün ve hapis arkadaşıdır. Sürgün cezasından Yurtsever'le kaçmış, önce Taşkent'e daha sonra İran'a gelmişlerdir. Daha fazla bilgi için bkz. Yurtsever, A.V. (1954). "Azerbaycan İstiklâl Savaşından Sahneler", Azerbaycan. S. 28-29, s.11.

⁷ Dr. Hamit Halil Ataman 2 Şubat 1900'de Kars'ta doğmuştur. İlk öğrenimini Kars'ta almıştır. Ağabeyi Temimdar Bey'in Rus zulmüne karşı yürüttüğü çete mücadelesi nedeniyle aile fertlerinin tamamı malları ve mülkleri elinden alınarak Basarabya'ya sürgüne gönderilir. 1913'de Romanov Hanedanının tahta çıkmasıyla yayımlanan aştan yararlanarak Bakü'ye gelir. Liseyi burada bitirir. O sıralarda Bakü'de gelişen millî hareketlere katılır. Bir süre sonra Tıp Fakültesini burslu kazanır ve Almanya'ya eğitime gönderilir. 1934'te Türkiye'ye gelir ve burada hekimlik yapar. Ankara'ya yerleştikten sonra Samanpazarı semtinde açtığı muayenehane Kars ve Azerbaycanlı hemşerilerinin sık sık uğradığı yer olur. 1949'da Azerbaycan Kültür Derneği'nin kurucuları arasında yer alır. Derneğin uzun yıllar başkanlığını yapar. Azerbaycan Millî Merkez Üyesi, Müsavat Partisi Divan Üyeliği ve Ankara Komitesi Başkanlığı görevlerde bulunur. Aynı zamanda Türk Dil Kurumunda da üyedir. Hamit Ataman 18 Mart 1979'da Ankara'da vefat eder. Daha fazla bilgi için bkz. Şimşir, S. (1999). Azerbaycanlıların Türkiye'de Siyasî ve Kültürel Faaliyetleri 1920-1991. Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.

⁸ Kerim Oder: 1899'da Bakü'de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Bakü'de tamamladı. Daha sonra Müsavat Partisi Gençlik kollarında yer almıştır. Millî ve Demokratik Azerbaycan Cumhuriyeti döneminde Başbakanlık Özel Müdürlüğünde bulunarak politik hayatta tecrübe edindi. Millî Mücadelenin vatanında sürdürülemeceğini anlayan Kerim Oder, yurtdışına çıktı. Mehmet Emin Resulzade'nin yolundan devam eden Kerim

gibi gençler, Müsavat Partisinin gençlik kollarını oluşturmuşlardır (Karaca, 1996, s.329).

1905'te yaşanan Rus İhtilali'yle Rus tahakkümü altındaki Türkler ve Müslümanlar için önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerde önce kültürel birlik daha sonra siyasî istiklâl mücadelesi amaçlanmıştır. 1907'de Çarlık Rusya'nın serbest havası sona ermiş, daha şiddetli ve katı politikalarla birtakım baskılar başlatılmıştır. Bu baskılar sonucu bazı aydınlar Rusya dışına çıkmak zorunda kalmış, bazıları ise sürgüne gönderilmiştir. Mehmet Emin Resulzade de önce İran'a gitmiş, bir süre sonra da buradan Türkiye'ye geçmiştir. Mehmet Emin Resulzade, Çarlığın bir gün yıkılacağını bildiği için dava arkadaşlarına siyasî mücadeleyi gizli bir teşkilatla yürütmenin doğru olacağı tavsiyesinde bulunmuş, Müsavat Halk Partisinin doğmasına zemin hazırlamıştır. Partinin kurucularından olan Mehmet Ali Resuloğlu⁹ hatıralarında partinin kurulmasını şöyle anlatır:

1911 yılının sonbaharı idi. Arkadaşların gizli toplantı ve müşavere yeri olan Kâzımzade Abbas Bey'in¹⁰ kirtasiye mağazasının arka odasında Abbas Bey'le oturuyorduk. Arkadaşlarımızdan Taki Nakioğlu içeri girdi ve bize Gürcülerin, Ermenilerin ve Rusların siyasî partileri vardır. Bizim neden bir partimiz olmasın, biz de bir parti kuralım, dedi. Birkaç gün müzakere ve müşaveretten sonra Müsavat Partisini kurmaya karar verdik. Zaten Resulzade Emin Bey de o tarihlerde bulunduğu İstanbul'dan bizlere imâlarla siyasî bir teşekküle ihtiyaç olduğu hakkında yazılar yazmaktaydı. Müsavat Partisinin programında o günlerin siyasî havasına göre işçi ve köylü

Oder istiklâl ve hürriyet konusundaki mücadelesini muhacerette yürüttü. Müsavat Partisi, Azerbaycan Millî Merkezi, Azerbaycan Kültür Derneğinin genel başkanlığı yanında birçok harekette önemli görevlerde yer aldı. 12 Kasım 1981'de İstanbul'da vefat etti. Bkz. Şimşir, S. (1999). Azerbaycanlıların Türkiye'de Siyasî ve Kültürel Faaliyetleri 1920-1991. Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.

⁹ Mehmet Ali Resuloğlu: 7 Nisan 1882'de Bakü'de doğmuştur. Azerbaycan Millî Müsavat Halk Fırkasının kurucuları arasında yer alır. Mehmet Ali Resuloğlu, Resulzade'nin hem amcaoğlu hem de kayınbiraderidir. Azerbaycan'ın işgalinin ardından Azerbaycan millî mücadelesine katılmıştır. İkinci Dünya Savaşının ardından Türkiye'ye gelerek CHP Genel merkezinde memur olarak görev yapmıştır. 3 Şubat 1989'de İstanbul'da vefat etmiştir. Bkz. Karaca, A. (1982). "Mehmet Ali Resuloğlu'nu Anarken", Azerbaycan. S. 239. s.18-25.

¹⁰ Abbas Kazımzade: 1882'de Bakü'de doğmuştur. Azerbaycan Millî Müsavat Halk Fırkasının kurucuları arasında yer alır. Mehmet Emin Resulzade'nin dava arkadaşıdır. Azerbaycan'ın işgalinin ardından istiklâl mücadelesi yürütür. Muhacerette Azerbaycan'ın haklı mücadelesini haykirmaya çalışmıştır. Azerbaycan Millî Merkezinin yönetim kadrosunda da görev almıştır. İstanbul Bayezit'ta Azerbaycan Kütüphanesi ismiyle kitapevi açmıştır. 29 Temmuz 1947'de Ankara'da vefat etmiştir. Bkz. Dergi Heyeti (1953). "Rahmetli Kazımzade Abbas İldeniz (Ölüm Yılı Dönümü Münasebetiyle" Azerbaycan, S.16. s.3.

meselerine çok önem verilmekte idi. Ayrıca takriben şu mealde bir maddenin bulunduğu da hatırlıyorum: İstiklâlini muhafaza etmiş Müslüman memleketlerinin (o zaman milliyet mefhumu pek revaçta değildi) istiklâllerinin korunmasına, istiklâllerini kaybetmiş Müslüman memleketlerinin de istiklâllerini kazanmaya yardımcı bulunmak (Resuloğlu, 1966, s. 13).

Böylece Müsavat Halk Partisi 1911’de Bakü’de Mehmet Ali Resuloğlu, Abbas Kâzımzade ve Azerbaycan’ın zenginlerinden olan Taki Nakioğlu tarafından kuruldu. 1913’te Resulzade Bakü’ye dönmüş, parti üyelerinin isteğiyle partinin başına geçmiştir. Partinin programında birtakım değişiklikler yapan Resulzade, partiyi “Türk-İslam sentezini esas alan Türkçü bir anlayış” çerçevesinde şekillendirmiştir¹¹ (Aküzüm, 1984, s.14). Abdulvahap Yurtsever de bu partide Divan üyeliği, genel başkan yardımcılığı gibi birçok görevde bulunmuştur (Karaca, s.330).

28 Mayıs 1918’de kurulan Azerbaycan Halk Cumhuriyeti’ne 27 Nisan 1920’de Rus Kızıl Ordusu tarafından son verilmiş, aynı akşam Resulzade’den alınan direktifle Müsavatın gizli teşkilatı kurulmuştur. Bu teşkilatın kuruluşuyla ilgili olarak başkan yardımcısı olan Abdulvahap Yurtsever bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“... 27 Nisan akşamı Mirza Bala ile birlikte kendisini (M. E. Resulzade) evinde ziyaret ederek tasvibini almış ve arkadaşlardan Mehmet Sadık Kuluzade ve Mehmet Hasan Baharlı’yı merhum şair Cafer Cabbarlı’nın şehir kenarındaki ikametgâhında toplayarak yemin merasimiyle gizli parti Merkezi Umumisini kurmuştuk. Parti merkezi kurulduktan sonra vazife taksimine başlanmış ve komisyonların teşkiline geçilmişti. Emin Bey’in de iş’arı üzerine gizli teşkilatın başına oy birliği ile Mehmetzade Mirza Bala getirilmişti. Muavini sıfatıyla Bakü komitesi teşkilatı bana bırakılmıştı... Azerbaycan muhtelif bölgelerinde teşkilatı kurmakta hiçbir güçlük çekmemiştik. En ileri aydınlar, teşkilat işlerinde sınılanmış işçiler ve açık fikirli köylüler akın akın bizi arayıp buluyorlardı. Hepsi mal ve can da dâhil her şeylerini vatan yolunda feda etmeye hazır bulduklarını ifade ediyorlardı (Yurtsever, 1991, s.42).”

¹¹ Parti 1917’de gizlenmeyi bırakmış, Azerbaycan’ın en büyük millî partisi halini almıştır. Ayrıca 1917’de Bakü’de gerçekleştirilen Kafkasya Müslümanları Kongresinde, Gence’de kurulan ve liderliğini Nesib Bey Yusufbeyli’nin yaptığı Türk Adem-i Merkeziyet Partisi’yle birleşmek için görüşmeler yapılmış ve nitekim başarılı olunmuştur. Partiler birleşerek Türk Âdem-i Merkeziyet Fırkası-Müsavat Partisi ismini almıştır. Bkz. Mehmetzade, M. B. (1991). Milli Azerbaycan Hareketi, Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları, s.50.

Yurtsever'in yukarıda belirtilen yazısında gizli teşkilatın okullarda öğrenci örgütlenmelerinin oluşması, Azerbaycan istiklâlî konusunda kamuoyu yaratılmaya çalışılması hatta Sovyetlerin polis teşkilatı G.P.U.'nun içine ajanlar yerleştirilmesi gibi birçok faaliyette bulunduğu belirtilir.

Liderliğini Mehmet Emin Resulzade'nin yaptığı Azerbaycan Millî Merkezi, İstanbul'da toplanan Azerbaycan Türklerinin kendi aralarında siyasî birlik sağlamak gayesiyle oluşturdukları siyasî bir kuruluştur. 1924-1931 yılları arasındaki faaliyet döneminde Abdulvahap Yurtsever, sürgün cezası nedeniyle bu merkezde görev alamamıştır. Ancak daha sonraki dönemlerde merkez başkanlığı gibi birçok görevde bulunmuştur. Merkez çalışma hedeflerini şöyle açıklamaktadır:

1. *Merkez 28 Mayıs 1918'de kurulmuş ve dünya devletleri tarafından istiklâlî tanınmış iken 27 Nisan 1920'de Kızıl Rus ordularının istilasına uğramış bulunan Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin egemenlik ve istiklâlini yeniden gerçekleştirmek uğrunda mücadele eder.*
2. *Aynı jeopolitik şartlar dâhilinde olup, aynı mukadderata ve aynı düşmana malik bulunan Kafkasyalı komşu milletlerin benzer teşekkülleri ile sıkı surette teşrik-i mesai eder.*
3. *Başta Rusya mahkûmu milletler üzere kızıl emperyalizmin esareti altında bulunan bütün milletlerin salâhiyetli siyasî teşekkülleri ile müşterek komünizm tasallutuna ve Rus emperyalizmine karşı mücadele birliği yapar.*
4. *Dil ve Kültür birliği ile bağlı olduğumuz mahkûm Türk illeri ile aramızdaki mevcut kardeşlik rabitalarını her sahada kuvvetlendirmeye çalışır. Millî Merkez, sürgün hükümeti sıfatı ile Birleşmiş Milletler, Beynelmîlel kurumlar, Bolşevik aleyhtarı kuruluşlar ve davamıza muzahir dost devletler nezdinde Azerbaycan'ı temsil ve davayı müdafaa eder. Milli merkez, demokrasiye bağlı, çok partili milli egemenlik ve istiklâlin kazanılmasından sonra siyasî faaliyetini memlekete nakleder, Azerbaycan'ın siyasî hayatında aktif olarak yerini alır (Şimşir, 1999, s.37-38).*

Merkez faaliyetleri yürütürken özellikle Türkiye Cumhuriyeti'nin iç ve dış politikalarına zarar vermemeyi prensip kabul etmektedir.

Abdulvahap Yurtsever, sürgün cezasında sahte belgelerle İran'a geçtikten sonra Resulzade'nin davetiyle Polonya'nın Varşova kentinde Ağustos

1936'da düzenlenen Müsavat Partisi Kongresine gelir. Kongrede "Millî Azerbaycan Müsavat Halk Fırkasının Yeni Program Esasları" belirlenmiştir. Bu kongrede alınan kararlarda onun da imzası yer alır. Özetle şu kararlar alınır:

1. *Millî Azerbaycan Müsavat Halk Fırkası, 1918'de Millî Azerbaycan Cumhuriyeti istiklâlinin ilanındaki teşebbüsü; bu teşebbüsün fikirden işe geçirilmesi yolundaki faaliyeti ve nihayet kısıl Rus istilâsına karşı millî mücadele işinde gösterdiği yol gösterenliği ile milliyetçi ve istiklâlcî bütün Azerbaycanlıların biricik siyasî teşekkülüdür.*
2. *Müstakil Azerbaycan Cumhuriyeti, Rus istilâsından kurtulacak, kayıtsız ve şartsız müstakil bir devlet halinde yaşayacaktır (Şimşir, s.71-72)."*

İkinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla Polonya'nın Almanlar tarafından işgal edilmesi üzerine partinin merkezi önce İsviçre'ye, daha sonra Londra'ya bir süre sonra da Romanya'nın başkenti Bükreş'e nakledilir. Abdulvahap-Yurtsever, 1939'un sonlarına doğru Türkiye'ye gelir ve kendisi ve davası için önemli bir vazife alır. Basın Yayın Umum Müdürlüğünde çalışması kendi propagandasını yapması bakımından önemlidir. Çünkü Abdulvahap Bey; Rusça, Farsça, Arapça, Almancaya hâkimdir, Fransızca, İngilizce, Polonyaca gibi dilleri anlayarak da siyasî gelişmeleri takip edebiliyordur. O, Türk Radyosunda Farsça spikerliği ve yine aynı radyoda siyasî haber yorumculuğu da yapar (Çağatay, 1976, s.7).

Abdulvahap Bey, Resulzade'nin davetiyle 1942'de Berlin'e gitmiş, burada Azerbaycan'ın bağımsızlığıyla ilgili önemli meseleleri Alman siyasî temsilcilerle görüşmüşlerdir. Almanlarla yapılan görüşmelerde sonuç alınamamıştır. Çünkü Almanya, bağımsız Azerbaycan devletine sıcak bakmamaktadır. Ancak burada önemli bir meseleye daha el atılmış, Sovyet ordusunda savaşan ancak Almanlar tarafından esir alınan Azerbaycan Türk'ü askerlerin feci durumları da masaya yatırılmıştır. Ayrıca 6-9 Kasım 1943'te Berlin'de düzenlenen Azerbaycan kurultayında Azerbaycan'ın bağımsızlığını tanımayan Almanya şiddetle tenkit edilmiştir (Şimşir, s.75). Resulzade Bükreş'e, Abdulvahap Yurtsever de Türkiye'ye dönmüştür.

1947'de Resulzade'nin Türkiye'ye dönmesiyle Azerbaycan Türklerinde Azerbaycan millî hareketi adına bir heyecan başlar. Müsavat Partisi Başkanlık Divanının kararı ile Mehmet Altunbay¹², Dr. Hamit Ataman ve Aziz Alpaut¹³ tarafından 1 Şubat 1949'da Azerbaycan Kültür Derneği kurulur ve yayın organı olarak da 1952'de *Azerbaycan Dergisi* neşredilir. Bu derginin çıkış amacı "Şimdiye kadar sadece ilmi, edebî ve tarihî konferansların neşri ile iktifa eden derneğimiz, Ankara'da ve Taşra'da bulunan üyeleriyle kültürel bağlarımızı daha fazla sağlamlaştırmak gayesiyle bu sefer bir derginin yayımlanmasına da lüzum duyulmuştur. Şimdilik ayda bir defa neşredilecek olan bu dergimiz vasıtasıyla derneğimizin üç seneyi aşan çalışmaları hakkında mufassal bilgi vereceğimiz gibi Anadolu Türklüğüne bunca manen ve maddeten yakın ve komşu bulunan Azerbaycan Türklüğünün tarihi, edebiyatı, sanatı, tiyatro hayatı hususlarında yurttaşlara mümkün mertebe geniş bilgiler vermeye gayret edeceğiz" şeklinde açıklanmıştır (Azerbaycan, 1952, s.3).

Resulzade'nin sağlığında 35 sayı neşredilen derginin başyazarları Resulzade, Abdulvahap Yurtsever olmuştur. Her ne kadar dergi için yukarıdaki

¹² 1911'de Gence'de Ailesinden bazılarının kurşuna dizilmesi üzerine Bakü Petrol Üniversitesinin 1. sınıfından ayrılarak, Odessa Askeri Hava Okuluna girmiş, 1933'te mezun olmuş, pilotluk mesleğine başlamıştır. 1939'dan itibaren planlamaya başladığı kaçışı, bir müddet sonra Celal ve Hasan Zeynallı ile gerçekleştirir. İlk olarak İran'a inerler. Burada bir yıl kadar hapis ve gözetim altında kaldıktan sonra 1941'de Bağdat'a gider. Buradan da bir müddet sonra Türkiye'ye geçer. Türkiye'ye gelen Mehmet Altunbay, 1943 yılında Genel Kurmay Başkanlığı tarafından Eskişehir Hava Okuluna gönderilir. İmtihanlarda başarılı olur ve pilotluk belgesi alır. 1945-1960 yılları arasında Türk Hava Yollarında pilot olarak çalışır. 1949'da kurulan Azerbaycan Kültür Derneğinin kurucuları arasında yer alır. 1960-1963 yıllarında Azatlık radyosunun Azerbaycan şubesinde görev almıştır. Mehmet Altunbay, 28 Aralık 1987'de vefat eder. Altunbay, M. (1989). *Hürriyete Uçan Türk Mehmet Altunbay'ın Hatıraları*. Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları; Attar, A. ve Şimşir, S. (2003). *Tarihten Günümüze Türkiye'de Yaşayan Azerbaycan Türkleri*. Ankara: Berikan Yayınevi, s. 242.

¹³ Aziz Alpaut, 1895'de Dilican'da doğmuştur. Liseyi Tiflis'te okur ve Tıp Fakültesini kazanır. Ancak rahatsızlığı nedeniyle Estonya'nın Tartu şehrinde Hukuk Fakültesine kaydolur. Azerbaycan 28 Mayıs 1918'de bağımsızlığını kazandıktan sonra sorgu hâkimi olarak görev yapar. 27 Nisan 1920'de bağımsız Azerbaycan Cumhuriyeti'ne Kızıl Ordu tarafından son verilince hâkimliği bırakır, millî mücadeleye başlar. Bir müddet sonra yakalayıp ölüm cezasına çarptırılır. Bir süre sonra cezası müebbede çevrilir ve sürgüne Sibiryaya gönderilir. Sahte belgelerle Aziz Alpaut hapishaneden kaçır. Önce Bakü'ye gelmiş, yakalanmamak için İran'a geçmiştir. Buradan da Trabzon'a gelir. Fakat bir süre sonra Romanya'ya döner. 1927'de tekrar Türkiye'ye gelir. Deri yapım konusunda eğitilmiş olduğu için Atatürk'ün dikkatini çekmiştir. Atatürk'ün yardımıyla deri fabrikası kurma görevini üstüne alır. Fabrika iyi işler fakat Atatürk'ün rahatsızlığı için İstanbul'a gitmesi işlerini sekteye uğratar ve fabrika 1937'de kapanır. Bu kez kimya eğitimi için Almanya'ya gider. Döndüğünde kimya üzerine doktorasını tamamlar. 1949'da kurulan Azerbaycan Kültür Derneğinin kurucuları arasında yer alır. Tarım Bakanlığında müşavir olarak görev yapar ve 17 Haziran 1988'de vefat eder. Daha fazla bilgi için bkz. Attar, A. ve Şimşir, S. (2003). *Tarihten Günümüze Türkiye'de Yaşayan Azerbaycan Türkleri*. Ankara: Berikan Yayınevi, s. 256-258.

amaç belirtilmişse de yazıların çoğu milli şuur ve inancın canlı tutulması üzerine kaleme alınmıştır. Yani dergi bir taraftan edebî yazılar ortaya koyarken diğer taraftan siyasî yazılarla okurlarını bilinçlendirmeyi ve onların milli şuurunu geliştirmeyi hedefler. Dergide; Azerbaycan tarihi, kültürü, edebiyatı, mimarisi, ekonomisi, istiklâl mücadelesi, Rusya esareti altındaki Türklerin meseleleri, 28 Mayıs Azerbaycan Halk Cumhuriyetinin kurulması, 7 Nisan istilası, klasik Azerbaycan edebiyatçıları, Sovyetlerin acımasız ve ölümcül işkenceleri ve halka yapılan baskı, komünist idarenin iç yüzü, Sovyetlerin dinsizleştirme politikası gibi büyük önem arz eden konular ayrıntılı olarak yer alır. Mesela, Sovyet tahakkümü altındaki Türklere karşı yürütülen acımasız ve katı siyaset, Abdolvahap Bey'in geniş perspektifli bakışıyla "Tesanüt İhtiyacı" başlıklı yazısında şöyle açıklanır:

"Her daim söylemiş olduğumuz gibi bizim davamız, sırf bize has ve bize münhasır bir dava olmayıp cihanşümül bir davadır. Hedef ve gayelerimiz hür dünyanın hedef ve gayeleri ile tamamen birleşmiş bulunmaktadır. Rus mahkûmu milletler kurtulursa bugün bütün dünyanın hürriyet ve emniyetini tehdit eden muazzam tehlike de ortadan kalkmış olur. Öyle ise bu büyük ve cihanşümül davayı birbiri ile kâfi derecede ilgisi ve bağılılığı bulunmayan mahallî ve muntakavî küçük davalar haline sokarak zayıf ve tesirsiz düşürmek hür ve bağımsız hiçbir milletin faydasına olamayacağı gibi Rus tahakkümünden kurtulma uğrunda savaştan sayısı pek çok kavimlerden dahi hiçbirisinin hakikî menfaatlerine uygun düşmez (Yurtsever, 1956, s.7)."

Abdolvahap Bey'in Sovyetlerin Ruslaştırma-Sovyetleştirme politikasını eleştirdiği yazısı dikkate değer bilgiler vermektedir. Yazıda Rusların bu siyaseti, ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Önce alfabenin değiştirilmesinden başlamak suretiyle, millî tarih ve millî edebiyat yasaklanmış, eğitim Rusça olmuş, Rus tarihi, kültürü ve edebiyatı öğretilerek millî hissiyat kaldırılmaya çalışılmıştır:

"Sovyet Rusya, Rus mahkûmu bütün Türk illerinin alfabesini, Latince den Rusçaya çevirmiş, okullarında millî tarih ve edebiyatlarını okumalarını yasak etmiş, Rus dili, tarih ve edebiyatını Türk okullarında okutulmasını en başta ders programına koyarak mecburî kılmış ve Stalin'in "tek ülke-tek millet" politikasını günü gününe izlemiştir. Komünist Rusya nereye ayak basmışsa oraya Rus nüfuzunu, Rus hâkimiyetini, Rus idare sistemini, Rus dili ve kültürünü götürmüştür. Sovyetler Birliği'ne dâhil bütün memleketler ve hatta sözde Müttefik Cumhuriyetler, siyasî, iktisadî, as-

kerî ve kültürel her türlü bağımsızlık ve egemenlik haklarından mahrumdurlar. Tarihlerini istedikleri gibi işleyemezler, fabrikalarını diledikleri gibi kuramazlar, kültür işlerini arzu ettikleri şekilde yürütemezler... (Yurtsever, 1965, s.7)."

Abdulvahap Bey'in böyle bir planın asla kabul edilmeyeceğini, Türklerin çalınan bağımsızlık ve milli egemenlik haklarının tekrar kazanılması için mücadeleyi her zaman sürdüreceğini belirtmesi, Sovyet Rusya'ya verilen bir ihtar dır:

"Halk dünyanın her yerinde kendi öz milletinin ayrılmaz bir parçasıdır! Hiçbir halk, kendi milletinden ayrı ve kopmuş düşünülemez! Rus halkı Rus milletinin ayrılmaz bir parçasıdır. Türk halkı da Türk ulusunun tarih boyunca kaynaşmış bir uzvudur! Bu itibarla "Sovyet halkı" esir milletleri Ruslaştırmak ve yok etmek için düşünülmüş insanlık dışı şeytanî bir plandan başka bir şey değildir. Böyle bir planın gerçekleştirilmesine yüz milyonu çok aşkın Sovyet esir milletleri hiçbir zaman müsaade etmeyeceklerdir! Bunu iyi bilsinler (Yurtsever, 1974, s.6)!"

Başka bir yazısında Abdulvahap Bey, kendinden olmayan için her türlü yaşam hakkının yok edilmeye çalışıldığı Sovyet idaresinde, Sovyetlerin bu kez Müslüman halkı dinden uzaklaştırmaya çalıştığı meselesini ele alır. Sovyetler bu işi plan ve programlı olarak yapmaya çalışır. Dini kitapları yasaklar, din adamlarını tehdit eder, sürgüne gönderir, öldürür. Medreseleri kapatır, Marksist kitaplar okutarak dinin gereksizliğini anlatır. Bu ve bunun gibi bas-kılarla halk dinden soğutulmaya çalışılmıştır. Abdulvahap Bey, yazıda bu yıldırma politikasının uzun yıllar sürdüğünü fakat başarılı olunamadığını anlatır:

"Tam kırk bir senedir Sovyet Komünist Partisi, dinî inançları ortadan kaldırmak için elindeki bütün siyasî, iktisadî, idarî, inzibatî ve sözde ilim ve eğitim vasıtalarını kullanmaktadır. Başlangıçta Rusluğa has ve kabalık vahşetle cami ve mabetleri yıktır-mak veya ahır, meyhane, ambar, yurt ve kıraathane olarak kullanmak, din adamlarını toptan öldürmek, hapse atmak ve sürmek, her nevi din kitaplarının risale, dergi ve takvimlerinin neşrini yasak ve mevcudunu imha etmek, medreseleri kapatmak, "Allahsızlar Cemiyeti" ve ona bağlı resmî neşir organları vasıtasıyla ve kezâ bütün Sov-yet basımının ve neşriyatının ağzıyla ve tekmil parti propaganda cihazının yardımıyla Tanrı'ya Peygamberlere, mukaddesata günü gününe sövmekle işe başladı. Bu kanlı mücadele uzun seneler boyunca devam etti; fakat hiçbir netice vermedi. Dininin ezil-diğini gören halk daha derin imanla ona sarıldı (Yurtsever, 1958, s.23).

Ahmet Karaca, Yurtsever'i "*Sovyet sistemini dünyada en iyi bilen nadir insanlardan biridir*" diyerek tanıtır (Karaca, 1996, s.332). Çünkü o sistemin zulmünü bizzat yaşamıştır. Sovyet sistemi özgür düşünceye izin vermez, her türlü eleştiriye kapalıdır. "Bizden değilsen ya olacaksın ya öleceksin" fikriyle tavır sergiler. Abdulvahap Bey, 1918'de Lenin tarafından kurulan kanlı Çeka idaresiyle ilgili olarak bir makalesinde "*Sorgusuz sualsiz on binlerce insanı ölüme gönderen bu hunharca idarenin yanında Ortaçağ'ın Engizisyon müessesesi pek masum kalır. Yaptığı zulümler ve işkenceler dillere destandır*" diyerek Sovyetlerin acımasızlığını göstermeye çalışır (Yurtsever, 1965, s.12).

Abdulvahap Bey, derginin yayımlanmaya başladığından ömrü vefa ettiği son zamana kadar yüzlerce yazı kaleme almış, Azerbaycan Millî davasıyla ilgili birçok basın toplantısı düzenlemiş, konferanslar vermiş, broşürler yayımlamış, dernek çatısı altında birçok etkinlik yapmıştır.

Abdulvahap Bey, Mehmet Emin Resulzade'nin 6 Mart 1955'te vefatından sonra Azerbaycan Millî Merkezi Başkanlığı görevini de üstlenir.¹⁴ Mehmet Emin Resulzade'nin çizdiği yoldan taviz vermeyen Abdulvahap Yurtsever, millî davayla ilgili birtakım dedikodulara "... *Şüphesiz Azerbaycan Kurtuluş Davası bölünmez, parçalanmaz bir tek davadır. Esasları ve umdeleri sarih ve aşikârdır. Şahıslara ve gruplara bağlı değildir. Onların fevkinde ve her nevi şahsî garazlara ve hasis menfaatlere alet ve vasita olmayacak kadar bütün bir millete mal olmuş kutsal bir davadır.*" diyerek cevap vermiştir (Önal, s.285).

Yurtsever, hayatını Azerbaycan İstiklâl ülkesüne vakfetmiş 43 yıllık dava arkadaşı Mirza Bala'nın 8 Mart 1959'da vefat etmesiyle Sovyetler Birliği Milletleri Kurtuluş Cemiyeti (Paris Bloku)¹⁵ kongrelerinde ve toplantılarında Azerbaycan temsilcisi olarak başkanlık yapmıştır. Abdulvahap Bey, bu toplantılarda Azerbaycan'ın ve Rus mahkûmiyeti altındaki bütün Türk ülkeleri-

¹⁴ Resulzade'nin vefatından sonra Mirza Bala, Merkez Başkanlığına getirilmiştir. Ancak Mirza Bala, o tarihlerde Münih'te Sovyetler Birliği Tetkik Enstitüsünde çalışmakta olduğundan Türkiye'deki işler Abdulvahap Bey'in uhdesinde yürütülür. Abdulvahap Bey resmi olarak Bala'nın vefatından sonra Milli Merkez Başkanlığına gelir.

¹⁵ Sovyet Rus emperyalizmine karşı kurulan biri Varşova'da diğeri Paris'te olan siyasî kuruluştur. Paris Promethe Kulübü; Azerbaycan, Gürcistan, Türkistan ve Ukrayna Millî Hükümet ve Kurtuluş Hareketleri temsilcilerinden oluşmaktaydı. Paris Bloku'nun ilk başkanı Gürcü Millî Hükümeti erkânından Gegiçkoridir. Onun ölümü üzerine Belorus Millî Merkezi Başkanı Abramçik daha sonra Ukrayna Millî Hükümeti erkânından Levitski başkanlığa seçildi. Bütün Türk temsilcileriyle beraber Azerbaycan da blok kuruluşunda ve faaliyetlerde yer aldı. Abdulvahap Yurtsever Paris Blokunun birçok kongresinde başkanlık yaptı. Çağatay, T. (1976). *Abdulvahap Bey'in Ardından. Azerbaycan, S. 220.*

nin kurtuluş davalarını uygunlukla temsil etmiştir. Ayrıca 1950-1960'lı yıllarda Sovyetler Birliği Araştırma Enstitüsü bünyesinde düzenlenen enstitü azaları ve kurtuluşçu memleketler temsilcilerinin katıldığı kongrelerde de Azerbaycan'ı temsil etmiş Azerbaycan Millî davasını savunmuştur (Çağatay, s.8).

Abdulvahap Yurtsever'in Edebî Faaliyetleri

Abdulvahap Bey'in edebî faaliyetleri, daha çok dergi ve gazete sütunlarında yayımlanan ve konferanslarda, toplantılarda yapılan sunumlar olarak belirtilebilir. 1952'de *Azerbaycan* dergisinin başyazarlarından olduğu için fikirlerini, edebî araştırmalarını ve nazarî yazılarını hayatının sonuna kadar bu dergide yayımlar. Abdulvahap Bey'in dergideki yazılarına baktığımızda derginin ilk sayılarında edebî yazıların ağırlıkta olduğunu görmekteyiz. Ahmet Karaca, Abdulvahap Bey'in bu yazılarıyla ilgili olarak "*Azerbaycan Milli Mücadele Tarihi yazarların onun 60 yılı aşkın yazarlık dönemindeki kadar velut bir yazara rastlayacaklarına inanmıyorum. 60 yıl muntazam yazmış ve muntazam konuşmuş bir kimsedir.*" diyerek Yurtsever'in yazarlığını yüceltir (Karaca, s.333). *Azerbaycan* dergisinde yaptığımız araştırmalarda Yurtsever'in edebî özellikteki yazılarını şöyle sıralayabiliriz:

- Abdulvahap Yurtsever, "Hurşid Banu (Netevan)", *Azerbaycan*, 1.06.1952, S.3, s.6.
Abdulvahap Yurtsever, "Azerbaycan Dram Ediplerinden Cafer Cabbarlı" (Tefrika) 1.07.1952, S.4, s.7.
Abdulvahap Yurtsever, "Azerbaycan Dram Ediplerinden Cafer Cabbarlı", *Azerbaycan*, 1.08.1952, S.5, s.5.
Abdulvahap Yurtsever, "Azerbaycan Dram Ediplerinden Cafer Cabbarlı", *Azerbaycan*, 1.09.1952, S.6, s.6.
Abdulvahap Yurtsever, "Aşık Alesker (1821-1926)", *Azerbaycan*, 1.10.1952, S.7, s.2.
Abdulvahap Yurtsever, "Abbas Sihat (1874-1918)", *Azerbaycan*, 1.01.1953, S.10, s.2.
Abdulvahap Yurtsever, "Tapmacalar (Bulmacalar)", *Azerbaycan*, 1.01.1953, S.10, s.16.
Abdulvahap Yurtsever, "Kasım Bey Zakir (1774-1857)", *Azerbaycan*, 1.02.1953, S.11, s.4.
Abdulvahap Yurtsever, "Kasım Bey Zakir (1774-1857)", *Azerbaycan*, 1.03.1953, S.12, s.8.
Abdulvahap Yurtsever, "Kasım Bey Zakir (1774-1857)", *Azerbaycan*, 1.04.1953, S.13, s.5.
Abdulvahap Yurtsever, "19. Asır Azerbaycan'ındaki Modern ve Realist Edebi Cereyanlar", *Azerbaycan*, 01.05.1953, S.14, s.12.
Abdulvahap Yurtsever, "Mehseti Gencevi", *Azerbaycan*, 1.09.1953, S.18, s.12.
Abdulvahap Yurtsever, "Tiyatro Hayatımızda Hüseyin Araplı (1881-1919)", *Azerbaycan*, 1953, S.19, s.13.

- Abdulahap Yurtsever, "Azerbaycan'ın Sesi", *Azerbaycan*, 1953, S.20-21, s.4.
- Abdulahap Yurtsever, "Şah İsmail 'Hatai' (1486-1524)", *Azerbaycan*, 1.03.1954, S.24, s.11.
- Abdulahap Yurtsever, "Şah İsmail 'Hatai' (1486-1524)", *Azerbaycan*, 1.04.1954, S.25, s.5.
- Abdulahap Yurtsever, "Kız Kalesi Hakkında Birkaç Söz", *Azerbaycan*, 1962, S.127-128-129, s.16.
- Abdulahap Yurtsever, "Hasan Ali Yücel", *Azerbaycan*, 1961, S.106-107-108, s.53.
- Abdulahap Yurtsever, "Mehmet Sadık ARAN (SAN'AN)", *Azerbaycan*, 1972, S.205, s.63.
- Abdulahap Yurtsever, "Ejder KURTULAN (1898-1971)", *Azerbaycan*, 1972, S.205, s.70.
- Abdulahap Yurtsever, "Hüseyin Cemal Yanar'a", *Azerbaycan*, 1974, S.210, s.71.
- Abdulahap Yurtsever, "Molla Penah Vakıf'la İlgili Memduh Şevket Esendal ile İlgili Bir Hatıra", *Azerbaycan*, 1974, S.211, s.18.

Abdulahap Yurtsever'in özellikle "Azerbaycan İstiklâl Savaşından Sahneler" başlıklı yaşadıklarını anlattığı yazı dizisi de Azerbaycan tarihine ışık tutacak ilmî ve tarihî değeri yüksek olan yazılardır.

Abdulahap Bey'in yukarıda belirtilen edebî faaliyetlerinin yanında Azerbaycan Kültür Derneği tarafından düzenlenen toplantılarda yaptığı konuşmaların bazıları dernek tarafından kitap halinde yayımlanmıştır.

Yurtsever, A. V. (1950). Mirza Fethali Ahundzade'nin Hayatı ve Eserleri, Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.

Yurtsever'in Ankara Kültür Derneğinin teşebbüsü ile 18 Mart 1950'de Ankara Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde verdiği konferans, Ankara Yeni Cezzevi Matbaasında kitap olarak yayımlanmıştır. Kitap; "Mirza Fethali'nin Yaşadığı Devir", "Mirza Fethali'nin Hal Tercümesi", "Filozof Mirza Şefi'nin Mirza Fethali Üzerindeki Tesiri", "Mirza Fethali'nin Eserleri" ve "Alfabe Meselesi" alt başlıklarıyla okurlara sunulmuştur. Abdulahap Yurtsever, bu önemli araştırmasında Azerbaycan'ın önemli mütefekkeri Ahundzade'yi ayrıntılı olarak ele almıştır. Onun hayatından, yaratıcılığına, yaşadığı siyasî-içtimaî çevreye dikkat çekerek Azerbaycan toplumunun geri kalmış taraflarını neden ve sonuçlarıyla ortaya koymuştur. "Alfabe Meselesi" başlığı, Ahundzade'nin üzerinde önemle durduğu ve ısrarla bir ıslahatın gerekli olduğunu söylediği konu olarak belirtilmiştir. Yazıda Ahundzade'nin söylemlerine atıfta bulunan Yurtsever, araştırmacılara çok önemli bilgiler verir.

Yurtsever, A. V. (1950). Azerbaycan Dram Edebiyatı, Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.

Abdulvahap Bey'in Azerbaycan Kültür Derneği tarafından düzenlenen 26 Kasım 1950'de Ankara Halkevinde verdiği konferans, *Azerbaycan Dram Edebiyatı* ismiyle Bayur Matbaasında kitap olarak basılmıştır. Abdulvahap Bey, bu konferansta Azerbaycan tiyatrosunun gelişimini ayrıntılı olarak değerlendirmiş, bunu yaparken de dönemin önemli olaylarından bağımsız kalmamıştır. "Mirza Fethali Devrindeki Tiyatro Hayatımız" kısmı alt başlıkta Azerbaycan Dram edebiyatının kurucusunun Ahundzade olduğunu, onun tiyatrolarının birçok ülkede birçok dilde oynandığını, Azerbaycan tiyatrosunun onunla Avrupa'ya açıldığını belirtir. "Devrin Karakteristik Vasıfları" isimli alt başlıkta Abdulvahap Bey, emperyalist Rusya'nın Kafkasya ve Azerbaycan'ı sömürme nedenlerini ele alır. "Necef Bey Vezirli'nin Hayatı ve Eserleri" alt başlığında Azerbaycan milli tiyatrosunun kurulması ve gelişmesinde Necef Bey'in çok önemli olduğu anlatılır. Necef Bey'in bütün eserleri verilerek tahlil edilir. "Celil Mehmetkuluzade'nin Hayatı ve Eserleri" kısmında Azerbaycan edebiyatında onun bir çığır açtığından bahsedilir. Celil Mehmetkuluzade'nin 1906'da çıkarttığı "Molla Nasrettin" ve edebî faaliyetine başladığı küçük hikâyeler de ele alınır. Özellikle onun "Ölümler" komedisi ile "Anamın Kitabı" Abdulvahap Bey tarafından ayrıntılı tahlil edilir. "Abdurrahim Hakverdili'nin Hayatı ve Eserleri" ve "Süleyman Sani Ahuntzade'nin Hayatı ve Eserleri" kısımlarında da ediplerle ilgili kısa; fakat toplu bir bilgi sunulmuştur.

Yurtsever, A. V. (1951). Sâbir'in Azerbaycan Edebiyatındaki Yeri, Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.

Abdulvahap Bey'in bu eseri Azerbaycan Kültür Derneği tarafından 26 Nisan 1951'de Ankara Halkevinde düzenlenen konferansı içermekte olup Doğu Matbaası tarafından neşredilmiştir. Kitaptan anlaşıldığı üzere Abdulvahap Bey, Sâbir'le ilgili geniş ve önemli araştırma yapmıştır. "Sâbir'in Azerbaycan Edebiyatındaki Yeri" alt başlığı aynı zamanda kitabın da ismi olup Sâbir'in yaşadığı devri detaylıca ele almaktadır. "Sâbir'in Hal Tercümesi" kısmında Abdulvahap Bey, Sâbir'le ilgili hal tercümesi kaleme alan Şair Abbas Sıhhat'tan faydalanır. Sâbir'in eğitiminden, yazdığı ilk şiirlerinden, şiirlerinin hangi neşir organlarında yayımlandığından Sâbir'in son zamanlarında Abbas

Sihhat'a yazdığı mektuplardan bahsolunur. "Sâbir'in Siyasi Görüşleri" kısmı alt başlıkta ise Abdülvahap Bey, Sâbir'in şiirlerinden onun siyasî görüşünü tahlil eder ve onunla ilgili şu sonuca varır:

"Sâbir, Türkçüdür. Sâbir, hakikî bir Müslüman'dır. Sâbir, halkçıdır. Sâbir, hürriyet aşığıdır. Sâbir, Batı kültürünün hayranıdır. Sâbir, Rusçuluğa ve Rus tahakkümüne düşmandır. İşte Sâbir'in gerçek vasıfları bunlardan ibarettir. Sovyet-Bolşevik yazarlarının Sâbir'i tahrif ederek başka şekilde göstermeleri, büyük şairimizin yüksek ve aziz hatırasına ihanet ve hakareten başka bir mânâ ifade edemez (Yurtsever, 1951, s.58)."

Bu kısımda Abdülvahap Bey, Sâbir'in Türkiye'de irtica hareketi bastırıldıktan sonra tahtından olan Sultan Abdulhamid'in Muhammed Ali Şah ile hasbihalini ele aldığı "Benimki Bele Düştü" başlıklı şiirini de verir. "Sâbir'in Sosyal Görüşleri" alt başlıklı yazıda Sâbir'in Azerbaycan sosyal hayatında yapılımasını gerekli gördüğü reformlar açıklanır. Azerbaycan'ın gelişmesi için köylünün hür ve serbest hayata kavuşması gerektiğinden bahsedilir. "Sâbir'in Sanat Hakkındaki Görüşleri" başlığı da Sâbir'in sanatını açıklar. Sâbir'e göre sanat halk içindir, sanat hayat içindir. Abdülvahap Bey, Sâbir'in eserlerini bu görüşle kaleme aldığını söyler. "Sâbir'in Yaratıcılığının Bazı Özellikleri" kısmında Sâbir'in edebî gücünün ipuçları açıklanır. Bu kısımda Fuat Köprülü'nün Sâbir'le ilgili yazısına da atıf yapılır.

Yurtsever, A. V. (1952). Azerbaycan Edebiyatında Vedadî ve Vakıf'ın Yaratıcılığı, Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.

Azerbaycan Kültür Derneğinin Ankara Halkevinde 22 Mayıs 1952'de tertip ettiği konferans, kitap olarak Ankara Yeni Cezaevi Matbaası tarafından basılır. Abdülvahap Yurtsever'in bu eseri aynı dönem içinde yaşayan, farklı bakış açılarıyla eserler veren iki usta kalem sahibini ele alır. Sanatçılar değerlendirilirken yaşadığı dönemin siyasî, içtimaî ve edebî olayları göz önünde bulundurulur. Vedadî ve Vakıf, eserleri üzerinden açıklanırken mukayeseli tahlil de yapılır.

Sonuç

Azerbaycan Millî Kurtuluş Hareketinin önemli ideologlarından olan Abdülvahap Yurtsever, hayatını Azerbaycan'ın bağımsızlığına adanmıştır. Azerbaycan'ın yeniden istiklâli kazanması uğrunda birçok mücadele yürütmüştür.

Rus emperyalizmine karşı amansız mücadele yürüten Yurtsever, her türlü sömürüye karşı çıkmış; her zaman hürriyetten ve gerçek demokrasiden yana bir tavır sergilemiştir. Sovyetlerin Çeka hapisanelerinde insanlık dışı muamelelere maruz kalması ve Çeka tarafından soydaşlarına yapılan zulümleri görmüş olması onun ülküsünü daima canlı tutmuştur.

Sovyet Rus tahakkümü altında yaşayan Türk ve Müslümanların gördüğü baskı, zulüm, işkenceleri de anlatmaktan çekinmez. O, Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin kurucusu Mehmet Emin Resulzade'nin yolundan gitmiş, ilmini ve mücadelesini Resulzade'nin ülküsü etrafında şekillendirmiştir. Azerbaycan Milli Merkez Başkanı, Azerbaycan Kültür Derneği Yöneticisi, *Azerbaycan* dergisinin başyazarı olarak görev yapmış ve her platformda Azerbaycan'ın bağımsızlığını ve haklı mücadelesini anlatmaya çalışmıştır. O, Azerbaycan'ın tarihi, edebiyatı, tiyatrosunu ele alırken Azerbaycan milli davasını da vurgular. Onun ideali; başta Azerbaycan olmak üzere tüm Türk ülkelerinin bağımsızlığı üzerine kuruludur.

EXTENDED ABSTRACT

**A Life Dedicated to Azerbaijan Independence:
Abdolvahap Yurtsever**

*

Ümit Akın

Bandırma Onyediyüzyıl University

The Bolsheviks, who took over the sovereignty of Russia with the 1917 revolution, quickly introduced a declaration on the independence of the nations under Russian domination. The Bolsheviks, who gave so-called nations the right to freedom and declared it as a spectacle to the whole world, soon showed that this would not be the case after registering the right to represent the national will. In order for a nation to secede and declare its own independence, the party class view on who will represent the will of the nation will continue. So only the working class could speak for the nation. This was nothing but the desire of the people who wanted independence to be made a new nation –the Soviet nation. In other words, the promised independence remained only as an article in the declaration. With a system that does not tolerate even intellectual freedom aside from the right to independence, very severe interventions have been made to the right to life of the people.

As a result of the above-mentioned revolution of the Bolsheviks, the Transcaucasian Republic was formed along with Azerbaijan, Armenia, and Georgia. After a while, Georgia declared independence from the Transcaucasian Republic, Azerbaijan MPs in the Assembly, declared to the National Council of Azerbaijan, chose Musavat Party leader Mehmet Emin Resulzade as President on 28 May 1918 Azerbaijan Democratic Republic (Bala, 1991, p.89) but this situation lasted 23 months and on 27 April 1920, the Russian Red Army invaded Azerbaijan and made great resentment and looting and ended the independent People's Republic of Azerbaijan. Some of the young people with national consciousness who did not submit to the oppression and persecution of the Russians were arrested, exiled, sentenced to death, and some of them continued their struggle away from their homeland, especially in Turkey and Iran. Abdolvahap Yurtsever has also taken his place among the important persons in the political and social struggle.

Abdulvahap's first educational life begins in the environment of limited freedom created by the Constitution of 1905. Later, in 1911 He went to III. Aleksandr high school. Abdulvahap, who is very successful in his educational life, learns Arabic, Persian, and the Qur'ân Karîm Tafsir in his spare time. He also learned Russian well in this high school. In 1916, he started political life with the student association named Muhammadiyya and served the national cause of Azerbaijan from this date until 1976.

The occupation of Azerbaijan on 27 April 1920, on 28-29 April 1920 the secret Resistance organization was established with receiving approval of party leader Mehmet Emin Resulzade by Musavat Party youth section and Mirza Bala was inducted as President, Abdulvahap Yurtsever was inducted as Vice President. The mission of this secret agency was to demonstrate a struggle against the Bolshevik government. Yurtsever was arrested on 15 June 1923 due to the actions of the organization and sent to the North Caucasus for three years after being subjected to various tortures of the Cheka for 11 months. Yurtsever returned to the country in 1926 after the sentence of exile, was arrested again soon after and sentenced to 11 years. First, he was exiled to Yaroslav, from here he was transferred to Saratov. Abdulvahap Yurtsever planned to move to Turkistan with his exiled friend, Veli Mikayilzade. He taught German at a Girls' teacher's school in Tashkent for a while. What Yurtsever saw in this school further increased his hope. He described Turkish history, Turkish culture and Turkish unity in the school of the communist system. Later, he moved to Ashgabad and then to Iran, and in 1936 he attended the Musavat Party Congress in Warsaw under the direction of Mehmet Emin Rasulzade. Many important decisions have been taken here and "new program principles of National Azerbaijan Musavat People's Party" have been determined. Returning to Turkey after the start of the Second World War, Yurtsever came into office at the General Directorate of press and publications. He graduated from the Faculty of Law in Ankara with a good degree. In 1942, with the invitation of Rasulzade, he went to Berlin. Here, negotiations about Azerbaijan are conducted with German official statesmen (Sultanli, 2007, p.153). When the meetings failed, Rasulzade returned to Bucharest, the center of the party's activities, and Abdulvahap returned to Turkey.

In 1947, with the arrival of Mehmet Emin Rasulzade, the head of the Musavat Party and the Azerbaijan National Center in Ankara, some political and

social activities were carried out among the Azerbaijani political emigrants. Azerbaijan Cultural Association was established on February 1, 1949, with the aim of explaining the right struggle and independence of Azerbaijan, history, literature and culture of Azerbaijan to Turkey. The first activities of this association were to give scientific, literary and political conferences.

Azerbaijan Cultural Association has been the echo of the emigrant intellectuals. Abdulvahap Yurtsever was the lead writer of the magazine with Mehmet Emin Rasulzade since the first issue of the "Azerbaijan Turkish Culture Magazine", which the Association started to publish in 1952, and tried to explain the national case of Azerbaijan with his literary and political writings.

The head of the National Center of Azerbaijan and one of the members of the Board of Directors of the Azerbaijan Cultural Association, struggler Abdulvahap Yurtsever, died of heart failure at his home Thursday, October 7, 1976, on Tunis Street in Ankara.

Abdulvahap Yurtsever, one of the important ideologues of the Azerbaijan National Liberation Movement, dedicated his life to the independence of Azerbaijan. He has fought many battles for the re-independence of Azerbaijan. Yurtsever, who waged a relentless struggle against Russian imperialism, has opposed all forms of exploitation and has always been in favor of freedom and true democracy. The fact that the Soviets were subjected to inhumane treatment in Cheka prisons has always kept his ideal alive. He did not hesitate to describe the oppression, persecution and torture experienced by Turks and Muslims living under Soviet Russian domination. He followed the path of Mehmet Emin Rasulzade, the founder of the People's Republic of Azerbaijan, and shaped his knowledge and struggle around the ideal of Rasulzade. He served as chairman of Azerbaijan National Center, Director of Azerbaijan Cultural Association, editor-in-chief of *Azerbaijan* magazine and tried to explain Azerbaijan's independence and right struggle on every platform. He also emphasized the Azerbaijani National Case when addressing the history, literature, and theatre of Azerbaijan. His idea was based on the independence of all Turkish countries, especially Azerbaijan.

Kaynakça / References

Aküzüm, F. (1984). Azerbaycan istiklâlinin tarihi gelişimi ve Resulzade. *Azerbaycan*, 248.

- Altunbay, M. (1989). *Hürriyete uçan Türk Mehmet Altunbay'ın hatıraları*. Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.
- Attar, A. ve Şimşir, S. (2003). *Tarihten günümüze Türkiye'de yaşayan Azerbaycan Türkleri*. Ankara: Berikan Yayınevi, 242.
- Azerbaycan Kültür Derneği Yönetim Kurulu (1952). Yayına başlarken. *Azerbaycan*. 1, 4.
- Azerbaycan Dergi Heyeti. (1953). Rahmetli Kazımzade Abbas İldeniz: Ölüm yıl dönümü münasebetiyle. *Azerbaycan*, 16, 3-4.
- Bala, M. (1967). Bolşeviklerin vadettiği istiklâl. *Azerbaycan*, 178-180, 16-18.
- BURÇ, M. (1976). Amcazadem Vahap Bey. *Azerbaycan*. 220, 29
- Çağatay, T. (1976). Abdulvahap Yurtsever'in ardından. *Azerbaycan*, 220, 4-8.
- Gültekin, (2018). İstiklâl şehitleri Mürselzade Piri Bey. (Hzl. Y. Akpınar, S. Türkyılmaz, Y. Özkaya), *Yeni Kafkasya 1923-1924*, İstanbul: Teas Press.
- Karaca, A. (1996). Muhaceretin fikir muallimi Abdulvahap Yurtsever. *Türk Dünyası Aydınları Sempozyumu Bildirileri*, Ankara: Türk Dünyası Araştırmaları Merkezi Yayınları, 329-333.
- Karaca, A. (1976). Abdulvahap Yurtsever hocamız. *Azerbaycan*. 220, 18-19.
- Mehmetzade, M. B. (1991). *Milli Azerbaycan hareketi*. Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.
- Önal, S. (2019). Azerbaycan Cumhuriyetinin 100. yılında mücadele adamı Abdulvahap Yurtsever. *Yeni Türkiye*, Ankara: Yeni Türkiye Stratejik Araştırma Merkezi.
- Resuloğlu, M. A. (1966). Müsavat Partisinin kuruluşu. *Azerbaycan*, 167, 37-41.
- Sultanlı, V. (2007). *Azerbaycan Muhaceret edebiyatı*. (Çev. E. Uzun) İstanbul: Avrupa Yakası Yayınları.
- Şimşir, S. (1999). *Azerbaycanlıların Türkiye'de siyasî ve kültürel faaliyetleri 1920-1991*, Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.
- Ural, Y. (1976). Bir kahraman daha göçtü. *Azerbaycan*. 220, 27-28.
- Ural, A. (1976). A. Vahap Yurtsever. *Azerbaycan*, 220, 24.
- Yakuplu, N. (2015). *Mehmet Emin Resulzade ansiklopedisi*. Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.
- Yurtsever, A. V. (1950). *Mirza Fethali Ahundzade'nin hayatı ve eserleri*. Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.
- Yurtsever, A. V. (1950). *Azerbaycan dram edebiyatı*. Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.
- Yurtsever, A. V. (1951). *Sâbir'in Azerbaycan edebiyatındaki yeri*. Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.
- Yurtsever, A. V. (1952). *Azerbaycan Edebiyatında vedadî ve vakıf'ın yaratıcılığı*. Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.

- Yurtsever, A.V. (1952). Hurşid Banu (Netevan). *Azerbaycan*, 3, 9-10.
- Yurtsever, A.V. (1952). Hurşid Banu (Netevan). *Azerbaycan*, 3, 6-7.
- Yurtsever, A.V. (1952). Azerbaycan Dram ediplerinden Cafer Cabbarlı (Tefrika). *Azerbaycan*, 4, 7-8.
- Yurtsever, A.V. (1952). Azerbaycan dram ediplerinden Cafer Cabbarlı. *Azerbaycan*, 5, 5-8.
- Yurtsever, A.V. (1952). Azerbaycan dram ediplerinden Cafer Cabbarlı. *Azerbaycan*, 6, 6-8.
- Yurtsever, A.V. (1952). Aşık Alesker (1821-1926). *Azerbaycan*, 7, 2-3.
- Yurtsever, A.V. (1952). Tiyatro hayatımızda Hüseyin Araplı (1881-1919)'. *Azerbaycan*, 19, 13-16.
- Yurtsever, A.V. (1953). Abbas Sihhat (1874-1918). *Azerbaycan*, 10, 2-4.
- Yurtsever, A.V. (1953). Tapmacalar (Bulmacalar). *Azerbaycan*, 10, 16.
- Yurtsever, A.V. (1953). Kasım Bey Zakir (1774-1857). *Azerbaycan*, 11, 4-6.
- Yurtsever, A.V. (1953). Kasım Bey Zakir (1774-1857). *Azerbaycan*, 12, 8-9.
- Yurtsever, A.V. (1953). Kasım Bey Zakir (1774-1857). *Azerbaycan*, 13, 5-10.
- Yurtsever, A.V. (1953). 19. Asır Azerbaycan'ındaki modern ve realist edebi cereyanlar. *Azerbaycan*, 14, 12-17.
- Yurtsever, A.V. (1953). Mehseti Gencevi. *Azerbaycan*, 18, 12-15.
- Yurtsever, A.V. (1953). Azerbaycan'ın sesi. *Azerbaycan*, 20-21, 4.
- Yurtsever, A.V. (1954). Şah İsmail 'Hatai' (1486-1524). *Azerbaycan*, 24, 11-14.
- Yurtsever, A.V. (1954). Şah İsmail 'Hatai' (1486-1524). *Azerbaycan*, 25, 5-8.
- Yurtsever, A.V. (1954). Azerbaycan İstiklâl Savaşından sahneler. *Azerbaycan*, 28-29, 11.
- Yurtsever, A. V. (1956). Tesanüt İhtiyacı. *Azerbaycan*, 54-55, 7-10.
- Yurtsever, A. V. (1958). Sovyetlerin Din Düşmanlığı. *Azerbaycan*, 78-79, 23-28.
- Yurtsever, A.V. (1961). Hasan Ali Yücel. *Azerbaycan*, 106-107-108, 3.
- Yurtsever, A.V. (1962). Kız Kalesi Hakkında Birkaç Söz. *Azerbaycan*, 127-128-129, 16-17.
- Yurtsever, A. V. (1965). Komünizmle Savaş. *Azerbaycan*, 160-161-162, 6-13.
- Yurtsever, A. V. (1967). Esir Türk İlleri Kurtuluş davasının bugünkü durumu. *Azerbaycan*, 1798-179-180, 2-7.
- Yurtsever, A.V. (1972). "Mehmet Sadık ARAN (SAN'AN). *Azerbaycan*, 205, 63-66.
- Yurtsever, A.V. (1972). Ejder KURTULAN (1898-1971). *Azerbaycan*, 205, 70-73.
- Yurtsever, A.V. (1974). Hüseyin Cemal Yanar'a. *Azerbaycan*, 210, 71-72.
- Yurtsever, A.V. (1974). Molla Penah Vakıf'la İlgili Memduh Şevket Esendal İle İlgili Bir Hatıra. *Azerbaycan*, 211, 18.
- Yurtsever, A. V. (1974). Sovyet Halkı masalı. *Azerbaycan*, 212, 1-6.
- Yurtsever, A.V. (1977). Abdolvahap Yurtsever'in vasiyetnamesi. *Azerbaycan*. 221, 28.

Yurtsever, A. V. (1991). Gizli Müsavat Teşkilatının karakteristik vasıfları. *Azerbaycan*, 282. 42-45.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Akın, Ü. (2020). Azerbaycan istiklaline adanmış bir ömür: Abdulvahap Yurtsever. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4559-4587. DOI: 10.26466/opus.691118

Ermeni Kilisesinin Koruması Altındaki Ermeni Terörü

DOI: 10.26466/opus.787716

*

Elnur Paşa *

* Dr. Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

E-Posta: elnurpasa@yahoo.com

ORCID: [0000-0001-6723-7617](https://orcid.org/0000-0001-6723-7617)

Öz

Bu çalışmada bir terör faili ve destekçisi olarak Ermeni Kilisesinin tutumu, ayrıca Rusya ve Batı'nın bu durum karşısındaki tavrı ve yaklaşımı ele alınmıştır. Ermeni terörizminin ideolojik temelinin oluşmasına, örgütlenmesine ve maddi imkânlarla erişimine ilk katkının hiç şüphesiz Kilise tarafından yapıldığını görebiliriz. Ermeni Kilisesi, Ermeni geleneklerini korumadaki rolünün yanı sıra Ermeni milliyetçiliğinin gelişmesinde ilk adımları atmıştır. Böylelikle Gregoryen Kilisesi bu politikanın ve ayrılıkçılığın gelişmesini güçlü bir şekilde desteklediler. Yüzyılı aşkın bir dönemi kapsayan Ermeni Gregoryen Kilisesi'nin doğrudan mali desteği ve himayesi altında gerçekleşen terör eylemleri ve sonuçları tartışılmaktadır. Ermenilerin terörist eylemlerde bulunmalarının amacı diğer milletlere karşı şovenist, bölücü ve saldırgan politikalarını gerçekleştirmek isteğinden kaynaklanmaktadır. Komşu ülkelerin bütünlüğüne kastederek işgal politikasını uygulayan Ermenistan, bu niyetini açık şekilde ortaya koymaktadır. Makalede değinilen önemli hususlardan biri de Hristiyan Avrupa'nın Ermeni terörüne, Ermeni Kilisesinin faaliyetlerine karşı objektif olmayan tavrı ve hukuka uygun bir yaklaşımın yokluğudur. Tarihi karşılaştırma ve paralellikler kurarak Ermeni terörünün gerçek yüzünü ortaya koymak bu çalışmanın hedeflerinden biridir.

Anahtar Kelimeler: *Ermeni terörü, Ermeni kilisesi, Ermeni şovenizmi, Batının desteği, Hristiyan dayanışması*

Armenian Terror Under The Protection Of The Armenian Church Summary

*

Abstract

The article reflects the issues of the Armenian Church as a religious subject of terrorism and its protection of Armenian terrorism. Undoubtedly, the church made the first contribution to the formation of the ideological foundations of Armenian terrorism, their organization and access to financial resources. The Armenian Church, along with its role in preserving Armenian traditions, has taken the first steps in the development of Armenian nationalism. Thus, the terrorist acts carried out under the direct financial support and patronage of the Gregorian Church, covering a period of more than a century, and their consequences are discussed. The purpose of committing terrorist acts is also the desire of Armenians to pursue policies of chauvinism, separatism and aggression against other nations. This reveals their intention to create and expand their own state at the expense of other people's lands. One of the important points mentioned in the article is the reasons for the non-objective attitude of Christian Europe to the Armenian terror, the lack of legal assessment of the activities of the Armenian Church. Historical comparisons, parallels, researches conducted on the basis of the approach of different researchers allow to determine the true nature, realities, goals and objectives of Armenian terrorism.

Keywords: *Armenian terror, Armenian Church, Armenian chauvinism, Western support, Christian solidarity*

Giriş

Günümüzde terörü İslam'a ilişkilendirmeye çalışan Hristiyan dünyası aslında bunun gerçek olmadığını farkındadır. Tarihi gerçekler, Ermeni Gregoryen Kilisesi'nin daha 19. yüzyıldan itibaren terörün dini boyutunu temellendirmeye ilişkin çalışmalar yaptığını göstermektedir. Bu gerçek tek başına bile birçok şeyi ifade ediyor. Ermeni Kilisesi'nin uluslararası terör unsuru olarak suça iştirakı temsil ettiği Hristiyanlığın imajını zedelemektedir. Ermeni terör eylemlerinin özü sadece terör eylemleri değil, aynı zamanda başta Azerbaycanlılar ve Türkler olmak üzere çeşitli halklara karşı toprak iddiaları, onların toprakları sayesinde kendi devletlerini kurma istekleri ve dolayısıyla şovenizmin, ayrılıkçılık ve işgal politikasıdır. Diğer bir deyişle, uluslararası terörün bir parçası olan Ermeni terörü örgütlü ve iyi şekilde organize edilmiştir. Faaliyete başladığı ilk günden bu yana Ermeni terörünün amacı barışa, güvenliğe, Türkiye ve Azerbaycan Türklerine, genel olarak insanlığa saldırmaktır (Gunter, 1986, s.24). Yıllar boyunca planlanmış ve hedefe yönelik uygulanan bu şovenist politika artık tüm dünyanın açıkça gördüğü bir gerçektir.

Bu nedenle İslam'ı terörle ilişkilendirmeye çalışan Avrupa ülkelerinin öncelik olarak Ermeni terörü ve destekleyicileri başta olmakla Hristiyanlığı zedeleyen faktörlere karşı birlikte mücadele etmeleri daha doğru olacaktır. Sadece bu durumda uluslararası terörle mücadelede etkili sonuçlar elde edilebilir. Aksi takdirde uluslararası hukuka yönelik çifte standart sergilemek, sorunu herhangi bir din veya milliyetle ilişkilendirmek doğru bir yaklaşım değildir ve böyle bir yaklaşım çözüm yollarını tıkamaktadır. Ne yazık ki, uluslararası terörü siyasi emellerine alet etme, onu farklı amaçlarla kullanma eğilimleri değişik terör örgütleri gibi Ermeni terörünün de Azerbaycan topraklarında, aynı zamanda işgal ettikleri Dağlık Karabağ ve çevre ilçelerde, Türkiye, Avrupa ve diğer ülkelerde terör faaliyetlerine devam etmesine zemin hazırlamaktadır. Ermeni Kilisesi'nin teröre yardım ve yakınlık eden ve doğrudan faili olarak karakterize eden hususlarının açıklanmasını belirtmeye gerek yoktur. Ermeni kiliselerinin kuruluşu, amaç ve hedefleri, özellikle onu terörün faili olarak karakterize eden özellikler açık şekilde kendini göstermektedir. Bu bağlamda, terörü İslam ile ilişkilendirmeye çalışan Batı'nın, Hristiyan toplumunun, Ermeni Kilisesi'nin terörü desteklemesi ve himaye etmesi çok da şaşırtıcı değildir. Siyasi ve tarihsel

analizler, karşılaştırma ve paralellikler, bilimsel ve teorik açıklamalar, makalenin ana konusunu teşkil eden Ermeni terörünün mahiyet itibariyle daha fazla açıklanmasını olanak sağlamaktadır.

Ermeni İhaneti, Gregoryenleştirme Politikası Ve Rusya'nın Himayesi

Ermeni terörü, uluslararası terörizmin ayrılmaz bir parçası olduğu için nihai hedefi siyasidir. Şöyle ki, bu eylemler 19. yüzyılın sonlarında ivme kazanmaya başlayan ve Batılı ülkelerin desteğiyle uygulanmaya çalışılan "Büyük Ermenistan" kurma planlarının ideolojik temelini oluşturmaktadır (Qazıyev, 2009, s.58-60). Bu ideoloji, Ermenilerin her açıdan diğer milletlerden üstün olduğunu, Ermeni milletinin "yüce" ve "uluslar üstü" olduğu tezini, buna karşılık "tarihi mağduriyet" yaşadıkları ve bu "adaletsizliği" ortadan kaldırmanın önemli olduğunu iddia etmektedir (Qurbanov, 2005, s.91). Ermeniler, kurguladıkları "tarihi adaletsizliği" ve "haksızlığı" ortadan kaldırmak için terörü temel baskı ve tehdit aracı olarak görmektedirler.

Ermeni terörizminin ideolojik temellerinin oluşması, örgütlenmesi ve finansmanı kilise tarafından sağlanmaktadır. Ermeni geleneklerinin korunmasında özel bir role sahip olan Ermeni Kilisesi, Ermeni milliyetçiliğinin gelişmesinde öncül rol oynamıştır. Gregoryen Kilisesi ve Batılı misyonerler Ermeni milliyetçiliğinin yükselişine büyük katkı sağlamışlardır. Gregoryen Kilisesi, Ermeni devletinin yokluğunda sadece dini değil, aynı zamanda Ermeni toplumunun siyasi koruyucusu olarak işlev görmeye başlamıştır. (Hüseynov, 1999, s.4). Başka bir deyişle, devletin olmaması, Ermenilerin kilisenin etrafındaki yoğunlaşmasını tetiklemiştir. Kilise liderleri siyasi propaganda yapmakta, halkı çeşitli siyasi ve askeri güçleri desteklemeye çağırmış ve bu amaçla bağış toplamışlardır.

Bunun yanı sıra komşularına ihanet ederek Arap halifelerine sığınan ve yabancı işgalciler tarafından korunan Gregoryen Kilisesi, misyonerleri aracılığıyla komşu bölgelerde aynı zamanda Kafkasya Albanyası'nın bazı bölgelerinde yaşayan yerel Alban-Hristiyan halk arasında Gregoryenliği yaymaya başladılar. Sonra zorla Gregoryenleştirilen Alban-Azerbaycan kabilelerinin Ermenileştirilmesi süreci yaşanmıştır. Böylece Hilafet döneminde Gregoryen Kilisesi'nin dini etki alanı Güney Kafkasya'ya doğru genişlemeye başlamıştır.

Gregoryen misyonerlerin Güney Kafkasya'ya gelişi, ilk başta dinsel çatışma, ardından etnik çatışmalar daha sonra ise kıyımlar dönemini başlatmıştır. Arap halifeliğinin zayıflamasından sonra, Gregoryen Kilisesi bu kez Azerbaycan Türk devletlerine -Karakoyunlular, Akkoyunlular, Safeviler ve son olarak Osmanlı İmparatorluğu'na sığınmıştır (Hüseynov, 1999, s.5).

Azerbaycan'ın Karakoyunlu devletinin diğer etnik gruplara ve dinlere karşı hoşgörülü ve korumacı tavrını kendi çıkarları için kullanan Gregoryen Kilisesi, merkezini Azerbaycan'ın tarihi toprakları (bugünkü Ermenistan)-Eçmiadzin'e taşımıştır. Akkoyunlu ve Safevi hükümdarlarının Ermenilere ve Ermeni Katolikosuna olumlu yaklaşımına rağmen Ermeniler, tarihsel koşulların değişmesine bağlı olarak her üç Azerbaycan devletine ihanet etmişlerdir. Daha sonra Gregoryen Kilisesi ve Ermeniler Osmanlı padişahları tarafından koruma altına alınmıştır. Zamanla Ermeniler, Osmanlı İmparatorluğu'nun kendilerine tanıdığı eşit hakları suistimal ederek siyasi, askeri ve mali alanlarında önemli mevkileri ele geçirmişlerdi. Fakat Ermeni Kilisesi'nin sürekli yoğun faaliyetleri sonucunda güçlü bir milliyetçi ideolojiye sahip olan Ermeniler, toplu halde yaşadıkları Osmanlı İmparatorluğu topraklarında hükümete itaatsizlik ederek devlete karşı ayaklanmışlardır.

Bu konuyla ilgili olarak Amerikalı yazar J. McCarthy "Türkler ve Ermeniler: Ermeni Sorununa Yönelik Bir Kılavuz" adlı kitabında şöyle yazar: "Ermeni milliyetçileri 1870'li yıllardan başlayarak Anadolu'daki yurttaşlarını Türk hükümetine karşı ayaklanmaları için kışkırtmaya başladılar. Bu süreç ilk defa 18 Mart 1878'de İngiltere'nin Türkiye'deki Büyükelçisi Layerd tarafından dile getirilmiştir. İmparatorluğun Ermeni nüfusunun dini lideri ile yaptığı görüşmelerden birinde Ermeni azınlığın Türk hükümetini devirerek Türk topraklarıyla birlikte Rusyayla birleşmeğe hazırlandıkları hakkında bilgi almıştır" (McCarthy, J. ve McCarthy, C., 1989, s.43-44). "Hınçak" partisinin terörist mahiyeti örgütün programını gösteren belgeye açık şekilde yansımıştır: *Türkiye'deki devrim terör yapılarak gerçekleşmelidir. İnsanlara ilham vermek için terör şarttır. Terör, halkı korumanın bir yöntemi, halkın güvenini kazanmanın bir yoludur. Parti, Osmanlı devletine karşı terörü desteklemektedir* (Memmedov, 2002, s.346).

Tüm bunlar Türkiye'de yaşayan Ermeniler arasında ayrılıkçı-terörist eğilimlerin yaygın bir şekilde geliştiğini ve Ermeni Kilisesi tarafından desteklendiğinin açık şekilde göstermektedir. Gerek Türkiye topraklarında gerekse Azerbaycan topraklarında yerleşmiş Ermeniler daha sonra bu topraklara hak iddia ederek, bu toprakların kendilerine ait olduğunu dünyaya ispat-

lamaya çalışmışlardır. Fakat Ermenilerin sadece Türklere ve Azerbaycanlılara değil hatta onları koruyup kollayan Ruslara karşı da ihanet ettikleri unutulmamalıdır. Buna rağmen onlar Ruslar olmadan yapamayacaklarının da farkındadırlar. Keza onların Güney Kafkasya'daki emellerinin gerçekleşmesi yolunda en büyük destekçileri Rusya'dır. Büyük hedeflere ulaşmak için her zaman Rusya'ya sığınan Ermeni şovenistler, zaman zaman kendilerine yardım eden ve kendilerine önemli ayrıcalıklar tanımış Osmanlı Devleti'ne ve Azerbaycan'a ihanet etmişlerdir. Kuşkusuz bu durum, Rusya'nın jeopolitik çıkarlarına da hizmet etmektedir.

Rusya'nın 18. yüzyılda Güney Kafkasya ve Anadolu'ya yönelik politikasında Ermenileri önemli bir araç olarak kullanması dikkate şayandır. I. Petro, Güney'e gönderdiği ajanlarına Rusya'nın bölgede güvenebileceği gücü belirleme talimatını vermiştir. Bu güç Ermeni toplumu olacaktır. Bu sayede ilerleyen tarihlerde Güney Kafkasya'da Çarlık Rusya'sını destekleyecek bir Hıristiyan devletin kurulmasına zemin hazırlanmıştır. Bu sinsî planı hayata geçirmek için öncelikle, Azerbaycan'daki Türkiye yanlısı Sünnî nüfusu daha sonra İran yanlısı Şii nüfusu yok etmek gerekecekti (Memmedov, 2002).

Mesela, 1808'de Çar I. Aleksandr (1801-1825), Ruslara yardım etme amaçlı casusluk faaliyetleri nedeniyle Ermeni Kilisesi Katolikosu Daniel'i birinci derece Aziz Anna madalyasıyla ödüllendirmiştir. Bunun karşılığında Ermeni Kilisesi sürekli olarak Rusların batıya saldırarak Osmanlı topraklarının derinliklerine kadar ilerlemesine yardımcı olmuş ve düzenli olarak Rusları, kendilerini "Müslüman zulmünden" kurtarmaya çağırmıştır (Samuel, 2004: 34). Ermeni Kilisesi Hıristiyan Ermeniler ile Müslüman Osmanlılar arasındaki nefretin artmasına hizmet etmiştir. Ruslar da Osmanlı topraklarını işgal eder etmez Ermeni Kilisesi ile beraber Müslüman halkı tazminat ödemedi kovmuş, onların ev ve arazilerine Ermenileri yerleştirmiştir.

Daha sonra bu politikayı sürdüren II. Nikolay, Kafkasya ziyareti sırasındaki konuşmasının sonunda şunları söylemiştir: *"Rus bayrağı İstanbul ve Çanakkale'de serbest bir şekilde dalgalansın. Ermeni halkı Rusya'nın yardımıyla Osmanlı deoleti topraklarında bağımsız deoletlerini kursunlar."* Bu, Ermenilere onları Rusya tarafına çekmek için bir mesajdı (Ermeniler terörizmin en iğrenç formasından istifade ederler, 2004).

Ermeni Kilisesi'nin Ermeni Terör Örgütlerine Desteği

Ermenilerin separatist ve terör faaliyetlerinin daha geniş çaplı yayılması, 10 Şubat 1828'de Türkmençay Antlaşması ile Güney Azerbaycan'ın Marağa şehriden Karabağ topraklarına göç ettirilmesinden sonra başlamıştır (bu olay 1978 yılında Ermenilerin Ağdara bölgesine göç ettirilmesinin 150. yıldönümü anısına diktikleri anıtla doğrulanmaktadır. Anıtın üzerinde Ermenice "Marağa-150" yazısı yazılmıştır (Brief informations of the history of Garabagh, 2005, s.9; Rau, 2008, s.22). Özellikle de I. Nikolay'ın fermanıyla 21 Mart 1828'de Azerbaycan topraklarında sözde idari birim olan "Ermeni vilayeti"nin kurulması bu politikanın gerçekleşmesinde olanaklar sağlamıştı (Hüseynov ve Memmedov, 2019: 16-21). Bunu takiben 1836'da Ermeni Gregoryen Kilisesi'nin kışkırtmasıyla bağımsız Alban Kilisesi tasfiye edilmişti. Bu tarihten itibaren Rusya'nın koruyup kolladığı Ermeniler Azerbaycan ve Anadolu'da Türk-Müslüman halka karşı geniş çaplı katliamlara başlamıştı. Ermeni Kilisesi, faaliyetlerini ve olanaklarını genişleterek, önde gelen Ermeni parti ve kuruluşlarıyla yakın ilişkiler kurup birçok alanda anlaşarak 19. ve 20. yüzyılın başlarında değişik ülkelerde birçok Ermeni okulu açmayı başarmışlardır. Özellikle 19. yüzyılın sonlarında Ermeni milliyetçileri, Gregoryen Kilisesi'nin "kutsaması" ile daha örgütlü faaliyete başlamışlardır.

"Taşnaksutyun" partisi ile Ermeni-Gregoryen Kilisesi arasındaki ilişkileri gösteren Rus araştırmacı N. Shavrov şöyle yazar: *"Bu zaman (yani Knez Golitsin'in Kafkasya naibi olduğu dönemde) "Taşnaksutyun" partisini başkanı Ermeni Kilisesi psikoposuydu ve devrimci hareketin önemli liderlerinin yanı sıra devrimci çalışmalara harcamak amacıyla para toplayanlar da din adamlarının ta kendileriydi (Şavrov, 1990). Özellikle de "Büyük Ermenistan" adlı akla ziyan bir planı gerçekleştirmeyi amaç edinen radikal-terörist Ermeni örgütleri, farklı ülkelerde faaliyetlerde bulunarak ilişkiler kurmaya ve bir ağ oluşturmaya başlamıştır. Bu örgütlerinden bazıları şunlardır: "Armenakan" Partisi (1885), "Hınçak" Partisi (1887), "Taşnaksutyun" - Ermeni Federal Devrimci Partisi (1890), "Ermeni Soykırımı Adalet Komandoları" (1972), "Ermenistan'ın Bağımsızlığı Uğruna Gizli Ordusu (ASALA) (1975), "Ermeni Özgürlük Hareketi" (AOD) (1991), "Ermeni Özgürlük Cephesi" (1979), "Orli Grubu" (1981), "İntihar Filosu" (1981), "Dağlık Karabağ Devrimci Yönetim Komitesi - KRUNK" (1987), "Ermeni Birliği" (1988), "Genç Ermeniler Birliği" (1990), "9 Haziran Grubu" (1991), "İsviçre Grubu" (1991), "Özgürlük Kaplanları"*

(1991), "Gegaron" (2001). "Apostol" (2001) ve diğerleri. (Ehmedov, 2012: 15-42). Bunlardan birçoğu ASALA'nın yan kuruluşları olarak kurulmuş ve çeşitli Avrupa ülkelerinde terör eylemleri gerçekleştirmişler. Belirtilen terör örgütlerinin terörist niteliğini ispatlamak için bazı argümanlara bakmak isabetli olacaktır. 1887'de kurulmuş Ermeni-milliyetçi partisi olan "Hınçak", resmi programında terörü amaç edinerek Osmanlı İmparatorluğu topraklarında bağımsız Ermeni devleti kurmayı kendilerinin ana hedefi olarak görmekteydi. Bu örgüt aynı zamanda "Türlere ölüm" çağrısıyla kanlı suçlar ve terör eylemleri gerçekleştirmeye başlamışlardır (Mahmudov, 2009, s.83-90).

Bunun yanı sıra Ermeniler ilk terör eylemlerini onların "politikasını" desteklemediği için Kafkasya Sivil İşler Başkanı Knez Golitsın'a karşı gerçekleştirmişlerdi (14 Ekim 1903).

1890'da kurulan bir diğer milliyetçi-terörist Ermeni partisi "Taşnaksutyun" da Türkiye topraklarında bağımsız bir Ermeni devleti kurmayı hedeflemişti. Bu planının gerçekleştirilmesi için Osmanlı İmparatorluğu topraklarında "Büyük Ermenistan" propagandasının güçlendirilmesi, silahlı terörist grupların oluşturulması ve devlet dairelerinin yağmalanması gerekiyordu. "Taşnaksutyun" partisi fiilen teröristlerin yer aldıkları silahlı gruplardan oluşmaktaydı. Bu husus, onu siyasi bir kuruluştan ziyade silahlı terör örgütü olduğunu kanıtlamaktadır. (İmanov, 2006, s.24-35). Dönemin tarihi kaynakları, kurulduğu günden beri Taşnakların Ermeniler arasında milliyetçiliği ve terörü kışkırttığını, diğer milletlere karşı düşmanlık ve nefret uandırmaya çalıştığını, Kafkasya ve Osmanlı İmparatorluğu'na karşı Çarlık Rusya'sının müttefiki rolünü oynadığını doğrulamaktadır. Her iki örgüt mensupları Doğu Anadolu ve Azerbaycan köylerini yağmalamaktaydı. Hatta "Büyük Ermenistan" hastalığına yakalanan Ermeni teröristler çıkarlarını karşılamayan gayrı Türk milletlere de zulmetmeye başlamışlardı (Memmedov-Asadov, 1992, s.44; Memmedov, X. ve Memmedov, N, 2006, s.14-15).

Ermeni terör örgütlerinden "Devrimci Ermeni Federasyonu" kurulduğu ilk günden beri mahiyetine uygun faaliyet göstermeye başlamış ve Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Ermenistan'ı kontrol altına almayı başarmıştı. Diğer örgütler gibi bu örgüt de Ermeni Kilisesi tarafından desteklenmekteydi. Bunu kanıtlanması açısından şu olaya bakmak yeterlidir: Aralık 1882'de Erzurum'da 76 Ermeni tutuklandı. Tutuklananlar "Vatanı müdafaa

cemiyeti" üyeleri idi. Onlardan kırkı terör eylemlerinden dolayı beş ila on beş yıl hapis cezasına çarptırıldılar. Buna rağmen büyük kısmı Patrik Nerses ve Piskopos Ormanya'nın ıstırhamı üzerine bir yıl sonra Sultan tarafından affedildiler. 1886'da cezaevindekiler de affedildi (Kennet, 2002, s.56-57). Ermeni Kilisesi'nin söz konusu terör örgütlerini desteklemedeki amacı bireysel terör eylemlerini değil, daha geniş biçimde kitlesel terörü yaygın hale getirerek daha fazla insan öldürme ve daha ciddi sonuçlar almaktı.

Kilisenin örgütlenmesini kanıtlayan en önemli hususlardan biri, terörün daha düşünülmüş ve daha organize bir şekilde gerçekleştirilmesiydi. Hatta 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında organize bir biçimde, ırk ayrımcılığına dayalı terör eylemleri Ermeni milli basını ve edebiyatı tarafından desteklenmeye, ağır cinayetler işlemiş teröristler halka kahraman olarak tanıtılmaya başladı. Bu tutumun kesintisiz olarak devam etmesi tesadüf değildir. Hâlihazırda Rusya, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa ve diğer ülkelerin televizyonlarında ve medya kanallarında çalışan pek çok Ermeni bu amaca hizmet etmektedir. Bu insanlar ellerindeki fırsatları kullanarak yapmış oldukları vahşeti gizlemeye, örtmeye ve kendilerini dünyaya masum ve mazlum bir halk olarak tanıtmaya çalışmaktadırlar.

Ermeni Kilisesi'nin Karakteristik Faaliyetleri

Yukarıda bahsedildiği gibi, Ermeni terör örgütleri genellikle 19. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak faaliyet göstermeye başlamıştır. Kilisenin doğrudan girişimleriyle birçok örgüt yeraltı faaliyetlerini sürdürerek hükümet dairelerine saldırmakta, hükümet yetkililerini katletmekte, bölgelerde terör eylemleri ve isyanlar çıkarmakla uğraşıyorlardı. Dünyanın farklı yerlerinde terör eylemlerine başvurmaları onların tüm insanlığa karşı düşmanca tutum takındıklarının bir göstergesidir. Şunu da belirtmemiz gerekir ki, Amerika Birleşik Devletleri'nde sadece 1980-1990'lı yıllarda yaşanmış terör eylemlerinin tahminen %25'i Ermeni terör örgütleri tarafından gerçekleştirilmiştir (Armanoskoye genosid, 1992, s.40). Fakat Ermeni terör faaliyetlerinin büyük kısmı Türkiye ve Azerbaycan'da gerçekleşmiştir. Mesela, Gregoryen Kilisesi'nin terör örgütü olarak faaliyete 20. yüzyılın başlarında Bakü'de bariz şekilde ortaya çıkmıştır. Şöyle ki, 12 Haziran 1903'te, Kafkasya Sivil İşler Başkanı Knyez G. Golitsin'in Ermeni Kilisesi'nin malvarlığı Rusya Top-

rak ve Emlak Bakanlığına devredilmesini öngören başvurusu kanun olarak imzalanmıştır. Bu kararın ardından Ermeni Kilisesi dâhil tüm Ermeni örgütleri Çar yönetimine karşı suikast ve terör eylemleri düzenlemeye karar vermişlerdi. Bu kanun, Ermeni kiliseleri tarafından finanse edilen siyasi partilerin mali durumunu ciddi şekilde etkilediği için Ermeni terörizminin yayılmasına, Rus ve Müslüman karşıtı duyguların yükselmesine yol açtı.

Tiflis'te kurulan Ermeni Kendini Savunma Merkez Komitesi, 12 Haziran 1903 tarihli yasayı yürürlükten kaldırmak için Çarlık yönetimine karşı mümkün olan her tür yönetime başvurarak savaşaacağını açıklamıştı (Azerbaycan Respublikasının Prezidentinin). Ermeniler 11 Mayıs 1905 tarihinde saat 3'te, Ermeni Kilisesi civarında Parapet Bahçesi (şimdiki Fevvareler Meydanı) ile Vorontsov (şimdiki Mirza İbrahimov) sokağının kesiştiği noktada, Bakü Genel Valisi Knyez Mihail Nakaşidze'nin faytonuna bombalı saldırıda bulunmuşlardı. Saldırıda Nakaşidze ve yardımcısı, ayrıca o sırada olay mahalindeki iki Azerbaycanlı hayatını kaybetmişti. Patlamanın sorumluluğunu "Taşnaksutyun" Partisi Merkez Komitesi üstlenmiştir (Gumbatov, 2006).

1914'te Ermeni dini lideri Katolikos V. George'nin Türkiye'deki tüm Ermenilere seslenerek onları savaşta Ruslara yardım etmeğe çağırması Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşayan Ermeni olmayan sivil ahalinin Ermeni terörüyle karşı karşıya kalmasıyla sonuçlanmıştı. "Büyük Ermenistan" düşüncesinden esinlenen Ermeni Kilisesi, Türkiye'de toplu terörizmle bağımsız bir Ermeni devletinin kurulabileceğini umuyordu.

19. yüzyılın başından 20. yüzyılın başına kadarki dönemde Ermeni dini kurumlarının Ermeni terörüne öncülük yaptığını doğrulayan faaliyetleri şu şekilde özetlenebilir:

- *Ermeniler arasında radikal milliyetçilik-şovenizm ideolojisinin yayılması;*
- *İdeolojik ve psikolojik bakımdan donanımlı Ermeni teröristlerin hazırlanması;*
- *Türkiye'de yaşayan Ermeniler arasında milliyetçi, ayrılıkçı ve terörist eğilimlerin artması;*
- *Kitlesel terör planlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında örgütlenme ve teşvik (Qurbanov, 2004, s.25).*

Ermeni kiliselerinin terörizme destek vermesi yukarıda belirtilen tarihi dönemle sınırlı değildir. Günümüzde de Ermeni din kurumları terörizmin savunucusu olarak faaliyetlerine devam etmektedirler. Esat Uras'ın "Tarihte

Ermeniler ve Ermeni Meselesi" adlı kitabında Ermeni terör örgütü ASALA'nın en yakın müttefiki ve destekçisinin Ermeni Kilisesini olduğunu, terör konusunun Ermeni din adamları arasında asla eskimediğinin bir göstergesidir (Esat, 1987).

Günümüzde Ermeni Kilisesi terör faili olarak Ermeni terör örgütlerinin finanse etmektedir. "Karabağ'da güçlenen ASALA terör örgütü yurt dışındaki Ermeni Katolik kiliselerinden maddi ve fiziki yardım almaktadır. Çeşitli şekilde yapılan yardımlar "Ermeni milli kimliğinin, tarihinin ve geleneklerinin korunması" adı altında gerçekleşmektedir. Türkiye, İran, Rusya, Ermenistan ve diğer ülkelerde çalışan Ermeni iş adamları, Ermeni kiliseleri aracılığıyla "Haydat" örgütünün banka hesaplarına istedikleri zaman gizli şekilde yardım gönderebilmektedirler" (Haydad, 2001, s.77-79).

Ermeni Kilisesi ideolojik ve psikolojik yönüyle hazırlıklı terörist yetiştirme çalışmalarını günümüzde de sürdürmektedir. Hâlihazırda ASALA'nın birkaç radikal kanadı faaliyettedir. Onlar kilise tarafından birtakım görevleri gerçekleştirmek adına talimatlar alıyor. Bu operasyonlar Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Almanya, Fransa, Suriye, Lübnan, Pakistan, İran ve Rusya'da bulunan gruplar tarafından gerçekleştiriyor. ASALA'daki radikal kanatlardan birinin adının kilise adı olması tesadüf değildir –"Tayva" (Haydad, 2001, s.79).

Ermeni Kilisesi bu planların sadece hazırlanmasında değil, aynı zamanda uygulanmasında rol almaktadır. ASALA'nın "Bölgelere!" isimli broşürlerinin dağıtımı sırasında Geşan, Keşişkend, Kuropatkin, Alekseyevka, Abdal, Malıbeyli, Zarıslı, Şuşa, Çanakçı ve diğer kiliselerdeki temsilciler Hankendi'ye gelmiş, Seyavuş Bagdasaryan bölge rahiplerine "Büyük ve Kutsal Ermenistan" hakkında bilgi vererek kilisenin bu planların gerçekleştirilmesindeki rolünü açıklamaktadır. "Bölgelere!" adlı broşürün bir bölümünde "Kilise annemizin beşiğidir..." yazar. Bu görüşten anlaşılacağı üzere Kilise, Ermeni halkının ideolojik temelini ve stratejik düşüncesinin oluşumunda baskın bir role sahip olmanın yanı sıra terörist olarak yetişmelerinde de etkili olmuştur. Bu çalışmalar eskiden sıradan bir başpiskopos olan ve sonradan hizmetleri sayesinde Ermenilerin yeni Katolikosu olarak seçilen Garagen Nersesyan tarafından yönetilmekteydi. O 1975'te Almanya'da rahip olduğu sırada ASALA'nın en güçlü ve "en bilge" destekçisi olarak tanınıyordu. Yüksek Ruhani Konsey üyesi olan bu din adamının yolu Moskova'da Genel İstihbarat Teşkilatıyla keşişmişti. Nersesyan 1979'da Mosko-

va'daki Rus Ortodoks Kilisesi'nin doktorasında eğitime başlamış, mezun olduktan sonra tekrar Erivan'a dönmüştü. O sırada Nersesyan'ın programında "eksik kalmış bir sayfa" vardı - Karabağ sayfası ... (Novruzoglu, 2002, s.112-113).

Günümüzde Ermeni terör örgütlerinin kilise karşısında hesap vermeleri Ermeni Kilisesi'ni terör faili olarak nitelendiren önemli hususlardan biridir. Bu durum, Ermeni Kilisesi'nin küresel çaptaki Ermeni terörizminin ön saflarında yer aldığını doğrular niteliktedir. Farklı ülkelerde Ermeni diasporasının güdümündeki kiliselere gönderilen "Önünüzde eğiliyoruz" isimli rapor bu yöndeki siyasi çalışmaların doğrudan bir sonucudur. Bu raporda farklı Ermeni cemaati temsilcilerinin, Karabağ'daki silahlı birliklerde görev yapan yüksek rütbeli subayların, toplama kampındaki doktorların, ayrıca gözlemcilerin konuşmalarından alınmış parçalar, yazılarından alınmış görüş ve yorumları içermektedir (Qurbanov, 2004, s.27). Kiliseye gönderilen aylık ve yıllık raporlarda her Ermeni'nin kaç Azerbaycanlı öldürdüğünü coşkuyla belirtmesi dikkate şayandır. Mesela, raporların birinde şöyle bir not mevcuttur: "... birkaç yıl önce takımlara ayrıldık. Takımlar, kimin kaç Azerbaycanlıyı öldüreceği konusunda birbirleriyle yarışlar düzenledi. Öldürmek konusunda pek fazla düşünmüyorduk. Azerbaycanlıysa, demek ki ölmesi gerekir. O bizim düşmanımızdır" (Novruzoglu, 2002, s.117-118).

Batı Ülkelerinin Ermeni Terörizmi Karşısındaki Tutumu

Yüz yılı aşkın süreyi kapsayan Ermeni terörünün hedefi sadece Türkler ve Azerbaycanlılar değil tüm insanlıktır. Yani Ermeni terör örgütleri tarafından Türkiye ve Azerbaycan'da gerçekleştirilmiş sayısız terör eylemlerinin yanı sıra 1973-2001 yılları arasında sadece Batı Avrupa ülkelerinde 235 terör eylemi işlenmiş, 41 kişinin öldürülmesine teşebbüs edilmiştir. Bu terör eylemleri sonucunda 524 kişi yaralanmış, 105 sivil rehin alınmıştır (Mustafayeva, 2002, s.145). Örneğin Amerikalı ünlü araştırmacı alim Samuel Weems "Ermenistan Terörist-Hristiyan Ülkenin Sırları" adlı kitabında sağlam kanıtlarla "1918 yılından günümüze kadar Ermenistan'ın iki önemli ihracı olduğunu yazar: kendi "tarihi vatan"larından yurtdışına akın eden milleti ve terör! (Samuel, 2004, s.122). Yazar ayrıca Ermenilerin, devletlerini diğer halkların toprakları üzerinde inşa etmeye çalıştıklarını, her zaman Türklere karşı insanlık dışı kanlı eylemlerle akıllarda kaldıklarını belirtmektedir. Ermenilerin hain ni-

yetlerini ortaya koyan bilim adamı, Ermenilerin yaşadıkları devlete ve halka düşmanca tutumunu saklamadığını ve bunu terör eylemleriyle daha çok sergilediklerini bildirmektedir. İlginç hususlardan biri de yazarın kitapta Ermenilerin Hıristiyanlığına kuşkusuyla yaklaştığını göstermesidir.

Zira terör eyleminde bulunan Ermeni Kilisesi ve diğer terörcü örgütlerini hedefinde sadece Anadolu ve Azerbaycan Türklerinin yaşadıkları yerler değil, aynı zamanda diğer halkların yaşadıkları bölgeler de yer almaktadır. Nitekim Ankara ve İstanbul'un yanı sıra Frankfurt, Lahey, Roma, Milano, Viyana, Amsterdam, Paris, Beyrut, Tahran, Bern, Ottawa, Lizbon, Rotterdam, Köln, Zürih, Brüksel, Madrid, Cenevre, Kopenhag, Marsilya, Atina, Lyon, Strazburg, Sidney, Lozan, gibi şehirler de Ermeni terörünün yayılma alanı kapsamındadır (Samuel, 2004, s.158- 159).

Ne yazık ki Ermeniler ve onların terör örgütleriyle ilgili görüşler genellikle Hıristiyan bilginlerin kitaplarında ve yazılarında bulunmakta ve doğrulanmaktadır. Siyasi çevreler ve yönetici elitler gerçekleri açıkça kabul etmekten kaçınırken, bir Hıristiyan devletin ve Hıristiyan Kilisesi'nin mali yardımını ve organizasyonu sayesinde teröre verdiği desteği gizlemeye çalışıyorlar. Yukarıda belirtilen şehirlerde gerçekleştirilen terör eylemleri, Ermeni terörünün hedefinin Müslüman olmayan Hıristiyan halkları bile kapsadığının bir kanıtıdır.

Bu tutumu ve nitelikleri itibarıyla Ermenistan, dünyanın en kapalı Hıristiyan toplumlarından biridir. Ermenistan'ın sadece bir "resmi" kilisesi vardır. Bu kilise devletin bir parçasıdır ve Ermeni anayasası kiliseye önemli ayrıcalık tanımıştır. Ermenistan adlanan küçük toprak parçasında kilise ile devletin ayrılması söz konusu değildir ve ikisinin birbiriyle bağlantılı olması terörizmi destekleme politikasının bir gereğidir. Bu, bir millet ve devletin insanlığa karşı terörizm, bölücülük, sınır dışı etme ve soykırım politikaları konusundaki ısrarcı tutumunun bir göstergesidir (Hüseynov, 2019, s.270-274).

Ancak karşılaştırma yapmak gerekirse, İslam dünyasının birçok köşesinde, Türkiye, Azerbaycan ve diğer ülkelerde Ermeni kilisesi bulunuyor. Günümüz Türkiye'de bir azınlık olan Ermeniler serbestçe, uyum ve beraberlik ortamında yaşamakta, kendi geleneklerini, dini vecibe ve ayinlerini serbestçe icra etmektedirler. Bu durum Amerikalı Ermenilerin Türklerle ilgili yaptıkları karalama kampanyalarıyla asla örtüşmemektedir. Günümüzde İslam dinin terörle ilişkilendirmeye çalışan Avrupa bu gerçekleri

görmezden gelmektedir. Uluslararası hukukla ilgili çifte standart, din ve mezhepler konusunda farklı tutum sergilemeleri gerçekleri algılama ve idrak etme ihtimalini, maalesef hiçe indirmektedir.

Öte yandan İslam'ın artan nüfusu ve İslam gerçeklerini idrak etmeye yönelik Avrupalıların eğilimleri Batı çevrelerini tedirgin etmektedir. Bu yüzden ellerindeki nüfuz araçlarını kullanarak bu eğilimleri engellemeye çalışıyorlar. Bunda başarısız oldukları zaman çağdığı ve demokratik olmayan "mücadele" yöntemlerine başvuruyorlar. Özellikle "İslam terörü destekler" ve "ona sadıktır" (Hüseynov, 2018, s.36-43) gibi düşüncelerle toplumu sindirmeye, korkutmaya ve durumu manipüle etmeye çalışıyorlar.

Ancak dünyaca tanınan Ermeni terör örgütlerinin faaliyetleri ve işledikleri terör eylemleri Hıristiyan toplumları tarafından bilinmektedir. Ne yazık ki bu eylemlere karşı uygulanabilecek hukukî yaptırımlar yetersizdir. Mesele, Temmuz 1983'te Paris'teki Orly Havaalanında sekiz kişiyi öldüren ve 60 kişiyi yaralayan terörist saldırıda müebbet hapis cezasına çarptırılan terörist Varojian Garabedian'ın serbest bırakılması için Ermenistan'da devlet düzeyinde bir imza kampanyası başlatılmıştır. Nisan 2001'de bir Fransız mahkemesi tarafından serbest bırakılan teröriste Ermenistan tarafından resmi sığınma hakkı verilmiştir.

Batı Avrupa'daki ASALA Devrimci Hareketi adlı terör örgütünün elebaşı Monte Melkonian, 28 Kasım 1985'te altı yıl süreyle hapis cezasına çarptırılmış, fakat 1990'da bir Fransız cezaevinden salıverilmiş ve Dağlık Karabağ'daki terör faaliyetlerine devam etmek için Ermenistan'a dönmüştü. Melkonyan, Azerbaycan'ın Hocavend bölgesinin işgali sırasında Ermeni terör örgütünün komutanıydı. 1993 yılında Erivan'da Dağlık Karabağ'da öldürülen teröristin cenazesine Ermenistan Cumhurbaşkanı da dahil olmak üzere yetkililer katıldı. Savunma Bakanlığı'nun sabotaj merkezlerinden birine Ermenistan'ın ulusal kahramanı ilan edilen bu uluslararası teröristin adı verilmiştir (Supremecourt, 2020).

Bu benzeri onlarca olay Avrupalıların uluslararası terörizmin ayrılmaz bir parçası olan Ermeni terörüne kayıtsız kaldığının, uluslararası terörizme karşı mücadelede samimi olmadıklarını göstermektedir. Görünen şu ki uluslararası terörizmle mücadeledeki gerçek hedef ilan edilmiş hedeften tamamen farklıdır. Aksi takdirde Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa ülkeleri, NATO üyesi Türkiye'yi PKK'ye karşı mücadelede yalnız bırakmayacak, dahası bu mücadeleden çekindirmek için yaptırım tehdidinde bu-

lunmayacaktı. Başka bir deyişle, dünya ABD'nin terörizmle mücadelede ortak politika izlemediği, çifte standart sergilediği açık şekilde ortadadır. Yani Hristiyanlık ekseninde terör politikası yürüten Ermenistan devletine destek verilmekte, saldırıya uğramış devlete karşı baskıcı politikalar uygulanmaktadır. Bu mantığa dayanarak ASALA, Haydad, PKK, El Kaide, IŞİD ve diğer terör örgütlerine Batı ülkeler tarafından doğrudan destek verilirken dünya kamuoyunda İslam karşıtı bir hava oluşturulmaya çalışılmaktadır. Oysa bu devletler İslam'ın teröre karşı olduğunun, insana değerleri her şeyin üstünde tuttuğunun farkındadırlar.

Uluslararası hukukta ikili yaklaşım devletlerin çıkarlarından ileri gelmekte olup jeopolitik ve jeostratejik çıkarlarına dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle uluslararası güçler, ekonomik ve siyasi çıkarları ve ulusal çıkarlarına öncelik vermektedirler. Bu bakımdan büyük güçlerin jeostratejik ve jeoekonomik üstünlüğü bölgeleri sürekli kontrol altında tutmak ve kendine bağımlı hale getirmek günümüzde yaygın gözlemlenen eğilimlerdenir.

Batı'nın bugün Türkiye'ye karşı kullandığı ve Avrupa Birliği ile bütünleşmesini engelleyen önemli faktörlerden birinin sözde "Ermeni soykırımı"dır belirtilmelidir. Ermenilerin Azerbaycanlılara yönelik terör eylemlerine, 26 Şubat 1992'deki Hocalı soykırımına ABD tarafından tepki verilmezken yaklaşık 100 yıl önce Türkiye'de Ermenilerin bir bölgeden diğerine tehcirinin bir soykırım olarak değerlendirilmesi ve birçok ülkenin parlamento-ları tarafından tanınması son derece manidardır. Amerika Birleşik Devletleri ve Batı'nın uluslararası politikalarındaki bu çelişki açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır: bir yandan Ermenistan ve Dağlık Karabağ'daki teröristlere mali yardım sağlarken diğer taraftan küresel çapta teröre karşı mücadele operasyonları yürütülmektedir.

Bugün insanlığa sahte "Ermeni soykırımı" olarak sunulan "Ermeni kırımları"nın fikir babası 1913-1916 yıllarında ABD'nin Osmanlı'da görev yapmış büyükelçisi Henry Morgenthau olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nun parçalanmasıyla isteyen ABD Başkanı Woodrow Wilson, Morgenthau'yu büyükelçi olarak atarken, "yakında Türkiye adlandırılacak hiçbir şeyin izi kalmayacağını" söylemiştir. Morgenthau, İstanbul'a gelir gelmez Ermeni liderler ve komite üyeleriyle temasa geçerek onları silaha sarılma konusunda ikna edebilmişti. Hatta birkaç Ermeni'yi kendi yardımcısı olarak atamıştır. Görevi sırasında Washington'a Ermenilerle ilgili yanlış bilgiler gönderirken, daha sonradan bu bilgilere dayanarak yazdığı kitabında 100.000 Erme-

ni'nin öldürüldüğünü iddia etmiştir. "Ermeni soykırımı"nın ikinci fikir babası, Anadolu'da misyonerlik yapmış ve 1914'te Alman-Ermeni Cemiyeti'ni kurmuş olan Johann Lepsius'tur. Bu cemiyetin amacı, Almanya'nın Anadolu'daki etkisini artırmaktı (Qazıyev, 2009, s.16).

Konuya bu açıdan ele aldığımızda Batı dünyasının ve Rusya'nın Ermenilere destek verdiğini, Türkiye'yi etki altında tutmak için Ermeni faktörünü kullandığını, potansiyelini yıpratmaya çalıştığını, ayrıca zengin petrol ve doğalgaz yataklarına sahip Azerbaycan'dan birtakım kazanımlar elde etmek için bu faktörü kullandığını görmekteyiz. Aksi takdirde, bugün hem Batı dünyası hem de Rusya uzun zamandır Ermeni terörizmine, şovenizmine ve saldırı politikalarına son vermiş olurdu. Batı'nın jeopolitik, Rusya'nın emperyalist ve saldırgan çıkarları doğrultusunda Ermeni faktörü maalesef, bundan sonra da kullanılacaktır.

Sonuç

Bugün, Ermeni Kilisesi tarafından desteklenen ve korunan Ermeni terörü, sadece Türkiye ve Azerbaycan açısından değil insanlık açısından ciddi bir suçtur. Uluslararası güçler uluslararası terörizme karşı mücadele verdiği bir zamanda çifte standartlardan el çekilmelidir. Günümüzde maalesef milletler arasından ziyade dinler arası bir çatışmaya doğru gidildiği gözlemlenmektedir. Teröre yardım ve yataklık eden Ermeni Kilisesi'nin organize bir şekilde diğer dinlere ve halklara karşı düşmanca tavrı asla kabul edilmez. Ermeni örgütlerinin 19. yüzyılın sonlarına doğru başlattıkları yoğun faaliyetler Türkiye ve Azerbaycan topraklarını hedef almıştır. Uluslararası güçlerin bu durumu görmezden gelmesi Ermeni terörünü daha fazla cesaretlendirmektedir. Yüzyılı aşkın bir sürede sadece sivil insanlar değil aynı zamanda tarihi abideler ve topyekûn olarak iskân birimleri Ermeni terörünün hedefi haline gelmiştir. Yaşanan olaylar sonucunda ölüm ve işkencelerin yanı sıra yüz binlerce Türk yurtlarından edinmiş, kırımlara ve soykırımı maruz kalmıştır.

Maalesef "Hristiyan dayanışması" sergileyen Batı dünyası Ermeni yalanlarını gerçek olarak kabul etmekte ve tanıtılmaktadır. Yabancı güçler tarafından himaye edilen Ermenistan Cumhuriyeti Güney Kafkasya'da tehdit kaynağı olarak kalmaktadır. Ermeni terörü dünya kamuoyu tarafından gereken tepkiyi almadığı, hak ettiği muamele ve yaptırımlara maruz kal-

madığı sürece terörizme karşı adil ve etkin bir mücadeleden bahsetmek anlamsızdır.

Günümüzde dünyasının içinde bulunduğu ağır şartları dikkate alarak uluslararası terörizme terör eylemlerinin faillerine ve azmettiricilere, ayrıca terörü destekleyen, ona yardım ve yataklık eden devletlere ve örgütlere karşı kararlı mücadele etmek son derece önemlidir. Sorunun çözümüne reel, gerçekçi ve sağduyulu yaklaşım sergilendiği takdirde Ermenistan'ın terörist devlet niteliği tüm dünya tarafından kabul edilecek ve gelecekteki terörist faaliyetleri engellenebilecektir.

EXTENDED ABSTRACT

**Armenian Terror Under The Protection of the
Armenian Church Summary**

*

Elnur Paşa

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

The article reflects the issues of the Armenian Church as a religious subject of terrorism and its protection of Armenian terrorism. If we refer to historical facts and official documents, we can see that the church undoubtedly made the first contribution to the formation of the ideological basis of Armenian terrorism, their organization and access to financial resources. This is not accidental. The Armenian Church, along with its role in preserving Armenian traditions, has taken the first steps in the development of Armenian nationalism. Thus, both Western missionaries and the Gregorian Church have strongly supported the advancement of this policy and separatism. Even in the absence of the Armenian state, the Gregorian Church began to act not only as a religious, but also as a political protector of the Armenian community. To be more precise, the concentration of Armenians around the church shows that they did not have a state and a tradition of statehood. It was from here that the clergy themselves became more involved in political activity and political propaganda. They wanted the population to support various political and military forces, and even collected donations for this purpose. The Gregorian Church, which took refuge in the Arab caliphs and was protected by foreign invaders and thus betrayed its neighbors, began to spread Gregorianism through its missionaries to the local Albanian-Christian population in the neighboring territories, as well as in certain areas of Caucasian Albania. Then he began the Armenianization of the forcibly Gregorian Albanian-Azerbaijani tribes. Thus, the religious sphere of influence of the Gregorian Church expanded to the South Caucasus during the Caliphate.

In particular, the attitude of Russia and European countries to Armenian terrorism and chauvinism is explained as the subject of the research: Undoubtedly, if we pay attention to the historical processes, we can see that Russia has been the biggest supporter and protector of the Armenians in the

South Caucasus for almost three hundred years in the implementation of separatist and vandalist intentions. Taking advantage of this, the Armenian chauvinists who took refuge in Russia managed to achieve their great goals - occupation, deportation and terrorism. Also, from time to time, using the support of the Russians, they even betrayed the Ottoman Empire and the Azerbaijani state, which once gave them great privileges. As can be seen from the analysis, this insidious policy of the Armenians not only served them, but also the interests of Russia, which protected them.

If one of the important goals of Peter I's march to the South Caucasus region was undoubtedly the use of the Armenian factor to strengthen Russia's future position in the region. Peter the Great instructed his agents in the South Caucasus to determine the force or role that Russia could rely on there. Considering that the characteristics of betrayal and treachery are unique to Armenians, it was decided to use them as vassals. This feature of the Armenians created the conditions for the creation of a Christian state that Tsarist Russia could trust and would be an important tool in the implementation of its policy in the Caucasus. In order to implement this strategic and purposeful plan, Azerbaijan pursued a policy of exterminating first the pro-Turkish Sunni population and then the pro-Iranian Shiite population.

Along with the issues mentioned in the study, the terrorist acts carried out under the direct financial support and patronage of the Armenian Gregorian Church, covering a period of more than a century, and their consequences are discussed. The purpose of committing terrorist acts is also the desire of Armenians to pursue policies of chauvinism, separatism and aggression against other nations. Unfortunately, opinions about Armenians and their terrorist organizations are often found and substantiated in the books and writings of Christian scholars. Political circles and the ruling class avoid openly acknowledging the truth. At the same time, they are trying to hide the direct support of a Christian state and the Christian Church for terrorism, financial support and organized terrorist acts. However, the terrorist acts carried out in the above-mentioned cities prove that the target of Armenian terrorism is not excluded, even non-Muslims, Christian nations.

It can be concluded that the intentions of the Armenians to create and expand their state at the expense of other people's lands are once again reflected. One of the important points mentioned in the article is the reasons

for the non-objective attitude of Christian Europe to the Armenian terror, the lack of a legal assessment of the activities of the Armenian Church. Historical comparisons, parallels, researches conducted on the basis of the approach of different researchers allow to determine the true nature, realities, goals and objectives of Armenian terrorism.

Kaynakça / References

- Abdullayev, B. ve Ceferov, H. (2002). *Azerbaycanlılara qarşı Ermeni terrorizminin qısa xronologiyası*. Bakü: Elm Neşriyatı.
- Армянский геноцид: миф и реальность: справочник фактов и документов. Баку: Азернешр, 1992, 341 с.
- Azerbaycan Respublikasının Prezidentinin İşler İdaresinin Siyasi Senedler Arxivi (ARPIİSSA). Fond 276, siy. 8 (79), 72-74.
- Brief Information of the History of Garabagh. Heydar Aliyev Foundation Presents (2005). The Series of "The True Facts About Garabagh", 12.
- Ermeniler Terrorizmin En İyrenc Formasından İstifade Edirler. (28 Şubat 2004). *Bakü, Azerbaycan Qezeti*
- Haydad ve ASALA Ermeni Terror Teşkilatları (2001). *Hüquqi dövet ve qanun*. 4-5, 77-79.
- Esat, U. (1987). *Tarihte Ermeniler ve Ermeni meselesi*. İstanbul: Belge Yayınları.
- Ermenistan Respublikası Terrörü Destekleyen Dövletdir. (2020). *Ermenistan Respublikası Terrörü Destekleyen Dövletdir* 29.06.2020 tarihinde <http://www.supremecourt.gov.az/static/view/15> adresinden erişilmiştir.
- Ehmedov, E. (2012). **Ermenistanın Azerbaycana tecavüzü: Tehlili Xronika: 1987-2011**. Bakü: Letterpress.
- Gunter, M. (1986). Contemporary Armenian terrorism. *Terrorizm: An International Journal*. 8(3), 24.
- Hüseynov, R. (2018). Müasir münaqişelerin dövletlerin milli tehlikesizlik sistemlerine tesiri. *Herbi Bilik Jurnalı*. 1, 36-43.
- Hüseynov, R. (2019). Terrorizmle Mübarizenin semeresizliyi: Terrorizmin genişlenmesinde siyasi faktorların rolu. *Maqniyumşaq Erintilerin İnformasiya Texnologiyalarında ve Herbi Senayede Tetbiqi Perspektivleri: Beynelxalq Elmi-Praktik Konfransı*, 09-10 Ekim 2019, 270-274, Bakü.
- Hüseynov, R. ve Memmedov, Ş. (2019). Ermenilerin Azerbaycanlılara qarşı soyqırım siyasetinin mühüm terefleri. *H.Eliyev Adına AAHM-in Elmi Eserler Mecmuesi Jurnalı*. 2 (33), 16-21.
- Hüseynov, S. (1999). *Ermeni xeyaneti: Terror, soyqırım ve deportasiya siyaseti*. Bakü: Avrupa Neşriyatı Servis MMC.

- İmanov, R. (2006). Qondarma Dağlıq Qarabağ muxtar vilayətinin yaranması tarixindən. Bakü: AzTU - nun Metbeəsi.
- Kennet, K. (2002). *Terörizm: Orta Doğuda terör örgütleri ve terörü destekleyen devletler*. Ankara: Avrasiya Dosyası.
- Qaziyev, Y. (2009). *Ermeni meselesi: Yalanlar ve gerçəkliklər*. Bakü: Qafqaz Universiteti, Qafqaz Araşdırmaları Neşriyyatı.
- Qurbanov, M. (2004). *Ermeni terrorizmi*. Bakü: Borçalı.
- Qurbanov, M. (2005). *Armenian terrorism*. Bakü: Sabah.
- Mahmudov, Y. (2009). Böyük Ermenistan uydurması: Terror, soyqırımları və özge torpaqlarına yiyelenmək "ideologiyası". *Dölet Ve Din*, 4, 83-90.
- McCarthy, J. ve McCarthy, C. (1989). *Turks and Armenians: A manual on the Armenian question*. Washington: Committee on Education, Assembly of Turkish American Associations.
- Memmedov, İ. ve Esedov, S. (1992). *Ermenistan Azərbaycanlıları ve onların acı taleyi: Qısa Tarixi öçerk*. Bakü: Azereşr.
- Memmedov, İ. (2002). *Tariximiz, torpağımız, taleyimiz*. Bakü: Adiloğlu.
- Memmedov, X. ve Memmedov, N. (2006). Türkiyede ve Azerbaycanda Ermeni Milletçilerinin Cinayetleri. Bakü: Elm.
- Mustafayeva, A. (2002). Qadınlar ve beynelxalq terrorizmin qlobal təhlükəsi problemləri. *Dirçəliş*, 54,139-149.
- Novruzov R. (2002). Azərbaycan Neft strategiyasının reallaşmasına Ermeni terroru mane faktoru kimi. *Dirçəliş*, 57, 112-113.
- Rau, J. (2008). *The Nagorno Karabakh conflict between Armenia and Azerbaijan*. A Brief Historical Outline. Berlin: Dr. Köster.
- Samuel, A. U. (2004). *Ermenistan terrorçu "xristian" ölkəsinin gizlinləri. Ermenilərin böyük fırıldaqları seriyası*. Bakü: Oka Ofset.
- Гумбатова, Т. (2006). Неправедные дела армянской церкви. "Вьшкa", 19 (19611) от 12 мая 2006 года.
- Шавров, Н. (1990). Новая угроза русскому делу в Закавказье: предстоящая распродажа Мугани инородцам. *Баку*, 82 с.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Paşa, E. (2020). Ermeni Kilisesinin Koruması Altındaki Ermeni Terörü. *OPUS—Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4588-4608. DOI: 10.26466/opus.787716



Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
International Journal of Society Researches

DÜZELTME

OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 24, s.2545-2583, Nisan 2020 sayısında yayımlanan, “Okullarda Akran Zorbalığı: Öğretmen Görüşlerine Göre Nitel Bir Çalışma” başlıklı makale de yer alan yazar bilgileri, yayın sırasında sehven çıkarılmıştır. Yazar bilgileri aşağıda ki gibi olmalıdır.

Okullarda Akran Zorbalığı: Öğretmen Görüşlerine Göre Nitel Bir Çalışma

DOI: 10.26466/opus.644848

*

Ersoy Çarkıt* - Feride Bacanlı**

* Arş. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fak. Nevşehir / Türkiye

E-Posta: arkitersoyn@nevsehir.edu.tr

ORCID: [0000-0002-9811-9135](https://orcid.org/0000-0002-9811-9135)

** Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Ankara/ Türkiye

E-Posta: ferbacanli@gmail.com

ORCID: [0000-0002-5712-3867](https://orcid.org/0000-0002-5712-3867)