



Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dergisi

Cilt 6, Sayı 3, 2020

**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Sahibi

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü adına

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Enstitü Müdürü)

Editör

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Alan Editörleri

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Sınıf Öğretmenliği Eğitimi)

Prof. Dr. Fazıl YOZGAT (İktisat)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Eğitim Tarihi)

Prof. Dr. Veli ÜNSAL (Tarih)

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ (Türkçe Eğitimi)

Doç. Dr. Ahmet Cem ERKMEN (Antropoloji)

Doç. Dr. Davut AYDIN (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)

Doç. Dr. Hande KILIÇARSLAN (Geleneksel Türk El Sanatları)

Doç. Dr. Menderes ÜNAL (İngilizce)

Doç. Dr. Remzi CAN (Türkçe Eğitimi)

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ (Coğrafya Eğitimi)

Dr. Öğr. Üyesi Erman AKILLI (Uluslararası İlişkiler)

Dr. Öğr. Üyesi Gül ÖZÜDOĞRU (Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi)

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ERTUĞRUL (Hukuk)

Dr. Öğr. Üyesi Işık Adak ADIBELLİ (Arkeoloji)

Dr. Öğr. Üyesi Maksut YİĞİTBAŞ (Türk Dili ve Edebiyatı)

Dr. Öğr. Üyesi Oktay AKTÜRK (İktisat)

Dr. Öğr. Üyesi Uğur BAŞARMAK (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Ziya OLPAK (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)

Akademik Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet AY (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet GÖKBEL (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Akmatalı ALİMBEKOV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/Kırgızistan)

Prof. Dr. Camgırbek BÖKÖŞOV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/ Kırgızistan)

Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)

Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN (Michigan State Üniversitesi, ABD)

Prof. Dr. Fırat PURTAŞ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Filiz Nurhan ÖLMEZ (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Gülnaz ABDULLAZADE (Bakü Müzik Akademisi, Azerbaycan)

Prof. Dr. Kadyralı KONKOBÆV (Türk Akademisi Başkan Yardımcısı)

Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa YILMAZ (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Nadir İLHAN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Neşe ATİK (Namık Kemal Üniversitesi)

Prof. Dr. Niginahon Arslonovna ŞERMUHAMEDOVA (Özbekistan Milli Üniversitesi, Özbekistan)

Prof. Dr. Refik BALAY (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Sema ETİKAN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Tahira ALLAHYAROVA (Sosyal Araştırma Merkezi Azerbaycan/Bakü)
Prof. Dr. Temuçin Faik ERTAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Yakup ÇELİK (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Yaşar ÖZÜÇETİN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Yonca ANZERLİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR (Marmara Üniversitesi)

Bu Sayının Hakemleri

Cilt 6, Sayı 3, 2020

Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Dr. Abdulvahap AKINCI

Dr. Ahmet GÜNDÜZ

Dr. Belgin AYDINTAN

Dr. Cem TUNA

Dr. Çavuş ŞAHİN

Dr. Dilek USLU

Dr. Duygu KIZILDAĞ

Dr. Emin Erdem KAYA

Dr. Emine ŞEKER

Dr. Ender KORKMAZ

Dr. Enver AYDOĞAN

Dr. Erol DURAN

Dr. Ersoy KARABAY

Dr. Ertuğrul GÜREŞCİ

Dr. Fethiye Burcu TÜRKMEN

Dr. Funda KEMAHLI GARİPOĞLU

Dr. Hatice KUMCAĞIZ

Dr. Hüseyin ANILAN

Dr. İsa BAHAT

Dr. Murat OKUR

Dr. Nazan ŞAHBAZ KILINÇ

Dr. Nevin AKKAYA

Dr. Nurdan KIZILDELİ SALIK

Dr. Oğuz DİKER

Dr. Oktay KIZILKAYA

Dr. Onur GÜÇLÜ

Dr. Özlem BAŞ

Dr. Sabri SİDEKLİ

Dr. Sevcan HAKYEMEZ PAUL

Dr. Sevil ASLAN

Dr. Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ

Dr. Şahin KAPIKIRAN

Dr. Şenol AFACAN

Dr. Tufan İNALTEKİN

Dr. Umay ÇAKIR

Dr. Veli ÜNSAL

Dr. Yunus Emre AVCI

Dr. Yunus Emre BİROL

Dr. Yurdal DİKMENLİ

Dr. Yüksel Akay UNVAN

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Editör) 0 (386) 280 43 01

Arş. Gör. Fatma Cahide ÖZÇELİK (Sekretarya)

Arş. Gör. Dildar ÖZASLAN (Sekretarya)

Arş. Gör. Semra OMAK (Sekretarya)

Dr. Öğr. Üyesi Gül ÖZÜDOĞRU (Dizgi)

e-posta: sbed@ahievran.edu.tr

Dergi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün resmi yayın organıdır ve hakemli, akademik bir dergidir.

Dergi yılda üç kez (Mart, Temmuz ve Kasım aylarında) yayımlanır.

Dergide, Türkçe ve İngilizce makaleler yayımlanmaktadır.

Dergimiz ULAKBİM TR Dizin, Türk Eğitim İndeksi (TEİ), İslami Araştırmalar Merkezi Dizini (İSAM), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBİAD) ve ASOS indekslerinde taranmaktadır.

Dergimizde yayımlanan tüm eserler Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmaktadır.



**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Cilt 6, Sayı 3, 2020

Araştırma Makalesi

Alper ŞAHİN & Zehra ATBAŞI

Olumlu Okul İklimi Oluşturmada Öğretmenin Rolünün İncelenmesi.....672-689

Araştırma Makalesi

Münevver SANCA & Hasan BAKIRCI

Kaynaştırma Öğrencilerinin Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşleri.....690-705

Araştırma Makalesi

Yavuz Selim DÜĞER

Etik Liderlik ve Çalışanların Yenilikçi Davranışı: Lider-Üye Etkileşimi ve Duygusal Zekânın Düzenleyici Aracılık Modeli.....706-725

Araştırma Makalesi

Seyit ATEŞ & Nurhan AKTAŞ

Duygu Durumlarının Farklılaştığı Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Okuyucu Tepkilerinin İncelenmesi.....726-745

Araştırma Makalesi

Ahmet SEL & Hüdaverdi BİRCAN

Girdi Çıktı Analizi ile Yeni Ekonomi Programı Hedeflerinin Değerlendirilmesi.....746-759

Araştırma Makalesi

Fatma SUSAR KIRMIZI & Özge TARHAN

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demokrasiye İlişkin Algılarının Metafor Aracılığıyla İncelenmesi.....760-779

Araştırma Makalesi

Taner TOPALOĞLU & Şenol AFACAN

Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması Derslerine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.....780-793

Araştırma Makalesi

Ayşe Nurefşan YÜKSEL & Aykut GÖKSEL

Bölgesel Kümelenme Örneği Olarak Ahilik Teşkilatı.....794-812

Araştırma Makalesi

Sezer AYAZ & Alphan ÇELİKEL

Satın Alma Tarzları ile Güç Mesafesi ve Bireycilik-Toplulukçuluk Arasındaki İlişki.....813-827

Araştırma Makalesi

Oğuzhan YILDIRIM

Yatılı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma..... 828-841

Araştırma Makalesi

Mustafa NAL, Gülfer BEKTAŞ & Ender KAYA

Hizmetkar Liderliğin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Güçlendirmenin Aracılık Rolü.....842-858

Araştırma Makalesi

Şura GÜZELKÜÇÜK & Mustafa TÜRKYILMAZ

Masal Kitaplarında Yer Alan Korku ve Şiddet Ögeleri.....859-878

Araştırma Makalesi

Tolga GÜRBÜZ & Veli TOPTAŞ

İlkokul Düzeyinde Yapılan Yaratıcı Drama Temelli Çalışmaların İncelenmesi.....879-891

Araştırma Makalesi

Ahmet Sami KONCA

Velilerin Okul Öncesi Eğitim Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi.....892-902

Araştırma Makalesi

Serhat DURANAY & Gamze GÖÇMEN YAĞCILAR

Borsa İstanbul'da Sosyal Sorumlu Fiyatlandırma: Sürdürülebilirlik Endeksi Üzerine Bir Olay Çalışması.....903-917

Araştırma Makalesi

Duran MAVİ & Murat ÖZDEMİR

Yönetici Rollerini Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....918-937

Araştırma Makalesi

Sefa USTA & Fadime DİLBER

Gençlerin Siyasal Katılımlarında Partiler Arası Seçim İttifakının Rolü: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde Bir Araştırma.....938-957

Araştırma Makalesi

Gökhan AKAR & Mehmet ÖZCAN

Ekonomik Özgürlük ve Turizm İlişkisi: Panel Veri Analizi958-973

Araştırma Makalesi

Selma GÖKTÜRK ÇETİNKAYA

Umum Jandarma Kumandanlığı'nın Tarihi Gelişimi ve Değişimi (1919-1939).....974-990

Derleme Makale

Satı DOĞANYİĞİT

Mutasyon (Ses Değişimi) Döneminde Seslerin Sınıflandırılması.....991-1010

Olumlu Okul İklimi Oluşturmada Öğretmenin Rolünün İncelenmesi

Alper ŞAHİN
Necmettin Erbakan Üniversitesi
alprshin@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8855-8732

Zehra ATBAŞI
Necmettin Erbakan Üniversitesi
zehrasutcu@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2758-1277

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.742972
Geliş Tarihi: 26.05.2020	Revize Tarihi: 10.09.2020
	Kabul Tarihi: 27.09.2020

Atıf Bilgisi

Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.

ÖZ

Bu çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları okulda olumlu okul iklimi konusundaki bakış açılarını açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açılımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezinde yer alan ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 107 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda “Okul İklimi Ölçeği” uygulanmış ve araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile verilerin toplanması sağlanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre farklılığın tespit edilmesinde bağımsız gruplar için t-testi, öğretmenlerin girdiği kademe ve kıdeme göre farklılığın tespit edilmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bulgularda, öğretmenlerin okul iklimi puanlarının çalışmada yer alan tüm faktörlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği ve öğretmenlerin görev yaptığı kademe ve kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin okullarda olumlu iklim oluşması için iletişim ve iş birliğinin, her düşünce ve fikre saygı duyularak, ihtiyaçlar, gereksinimler, sorunlar rahatça konuşularak, empati-karşılıklı anlayış, sevgi ve saygı çerçevesi içinde, yardımlaşarak ve paylaşarak, öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri arasında sosyal etkinlik ve sosyal faaliyetlerin sürekli düzenlenerek olması gerektiği belirtilmiştir. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde öğrencilerin ya da 4. sınıf öğretmen adaylarının okul iklimi hakkında bakış açıları araştırılabilir, sonuçlar bu verilerle karşılaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Olumlu okul iklimi, karma model, açılımlayıcı sıralı desen, öğretmen rolü.

Examining the Role of the Teacher in Creating a Positive School Climate

ABSTRACT

In this study, it was aimed to reveal the perspectives of the teachers about the positive school climate in the school where they work. Exploratory sequential pattern, one of the mixed method patterns, was used in the study. The study group of the research consists of 107 teachers working in primary, secondary and high schools in Kırşehir city center in the 2019-2020 academic year. In the quantitative dimension of the research, the “School Climate Scale” was applied, and in the qualitative dimension of the research, data was provided to collect with a semi-structured interview form developed by the researchers. T-test for independent groups in determining the difference according to the gender variable of the scores obtained from the scale and One-way analysis of variance (ANOVA) was performed to determine of the difference according to the grade and seniority entered of teachers. In the findings, it was found that all the factors which take part in study of the school climate scores of the teachers did not show a statistically significant difference according to the gender variable, and there was a statistically significant difference in all the factors according to the grade that the teachers served. In order to establish a positive climate in schools of teachers, communication and cooperation is by respected every thought and idea; by requirement, needs, problems can be spoken easily; by helping and sharing within the framework of empathy-mutual understanding, love and respect; it was stated that social activities and social actions should be by continuous organized among teachers, students and school administrators. Within the framework of the obtained results, of the students or 4th grade teacher candidates can be investigated the perspectives about the school climate, and it is recommended to compare with these data the results.

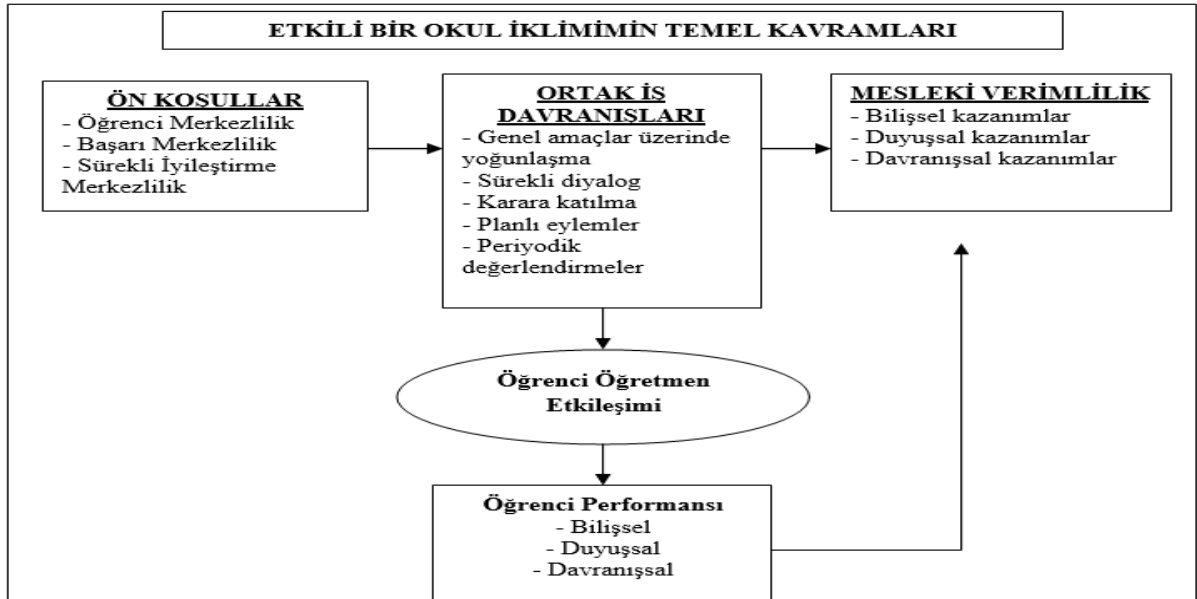
Keywords: Positive school climate, mixed model, exploratory sequential pattern, teacher role.

Giriş

Okullardaki beklentiler toplumdaki gereksinimlerin artmasıyla birlikte daha üst düzeye ulaşmıştır. Bu beklentilerin çoğu, öğretmenlik mesleğinin geçtiğimiz yıllara göre önemli şekilde değişmesine yol açmıştır. Öğretmenlere verilen sorumluluklar son yıllarda giderek artmıştır. Öğretmenlerin bu sorumlulukları üstlenmesi, özerk hareket etmelerini, eğitim süreçlerinde daha fazla söz sahibi olmalarını ve daha fazla sorumluluk almalarını gerektirmiştir (Eurydice, 2019). Okullar ise, hem öğretim fonksiyonuyla evrensel bilgi birikiminin aktarımında, hem de eğitimin işlevleriyle toplumsal değerlerin aktarımında önemli roller üstlenmekte olan çocuklara önemli görevler yükleyen yapılardır. Bu yapılarla birlikte okulların görev yüklediği olumlu iklimin başarısının etkilemesinde, toplumun okullara yüklediği görevleri yerine getirmesinin önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Şenel ve Buluç, 2016). Okuldaki iklim ile ilgili olarak kullanılan genel hava ve duygular, okullarda çalışan kişilerin doğrudan veya dolaylı bir şekilde yaratılan çalışma ortamını belirtmekte olup, okul üyelerinin ilişkilerinden ve davranışlarından meydana gelmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2013). Her okulun kendine özgü bir ikliminin bulunması, okullardaki iklimin temelleri ve işlevleri bakımından benzerliklerinin olmasına katkı sağlamıştır. Okul ikliminin, okul içindeki ve okul dışındaki bireyler üzerinde bırakılan etkiler bakımından farklılaşması ise, okulların kendilerine özgü olan iklimlerindedir (Thomas, 1976).

Yönetici, öğretmen, öğrenci ve personel olumlu bir okul ikliminde kendilerini bireysel olarak değerli olduklarını hissederler. Okuldaki okul üyeleri, olumlu iklim yaratılmasına başarılı bir şekilde katkıda bulunurlar. Ayrıca okuldaki üyelerin bu iklimin oluşmasında ilgililik, sosyal gelişim, okulda dayanışma, iletişim, akademik gelişim ve katılım fırsatları vardır (Gonder ve Hymes, 1994). Okuldaki bireylerin birbirlerine güven duyması, öğretmenlerin kendilerini işe adanmış olmaları, işbirlikli olarak çalışmaları, öğretmenlerin birbirlerine karşılıklı saygıda bulunmaları ve yardımcı olmaları, öğretmenler ve yöneticiler birbirlerini desteklemeleri de okuldaki olumlu iklimin yaratılmasında rol oynayan bazı davranışlardır (Ellis, 1988). Ayrıca okulda sağlıklı ve olumlu iklimin kurulmasında katılım ve aile desteği de önemlidir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Bununla birlikte okuldaki çalışanların performansının ve moralinin artması (Freiberg, 1998), okuldaki değişimlerin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinin sağlanması da olumlu bir okul iklimi oluşturulmasına katkı sağlar (Bulach ve Malone, 1994). Bu yüzden okullarda olumlu iklim oluşturmak önemli bir yere sahiptir.

Şişman ve Turan (2004, s.142) etkili bir okul ikliminin temel kavramlarını aşağıdaki şekil 1’de belirtmiştir:



Şekil 1. Etkili Bir Okul İklimininin Temel Kavramları (Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. İçinde Özden Y. (Ed.), Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı (ss. 99-159). Ankara: Pegem A.)

Olumlu bir okul iklimi oluşturmada öğretmenlerin desteği hiç yadsınmaz bir gerçektir. Okul iklimi öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği için öğretmenlerin performans üzerinde büyük etkiye sahiptir. Öğretmenlerin yöneticilerle ve meslektaşlarıyla arasındaki ilişkiler derse olan davranışlarının ve motivasyonlarının şekillenmesinde önemli rol oynar (Hirase, 2000). Öğretmenler olumlu bir okul iklimi oluşturmada önemli bir rol oynar ancak uygulanan günlük stres ve taleplerin engeli bu süreci engelleyebilir. Öğretmenlerin, meslektaşlarıyla buluşmaları için problemlerini çözmek gerekir. Öğretmenler beceri geliştirme atölyelerine katılmak için okul idaresinden destek ve zamana ihtiyaç duyarlar. Destek grubu oturumları, öğretmenlerin yeni beceriler öğrenmelerine ve bunları sınıfta uygulamalarına yardımcı olabilir (Shapiro, Dupaul, Bradley ve Bailey, 1996). Öğretmenlerin derslerdeki bazı davranışları, ödül ve cezalandırma sistemleri, okuldaki çalışma grubunun yapısı okulun kültürel yapısını belirleyen öğeleri oluşturur (Celep, 2001).

Olumlu okul iklimine sahip okullar sağlıklı bir iklimin olduğu yerlerdir. Böyle bir okulda görev yapan öğretmenler, çoğunlukla öğrenciler için akademik başarıyı vurgularlar ve yine öğrenciler için etkili ve erişilebilir beklentiler koymalarına yardımcı olur. Okulda üretkenliğe sahip olan öğretmenler, birbirlerine karşı destekleyici, saygılı ve samimi bir ilişki içinde olurlar. Dolayısıyla yöneticiler de okuldaki diğer bireylerle mesleki ve olumlu anlamda destekleyici bir ilişki içindedir. Müdürler okula kaynakları sağladıklarında okul gelişimine katkıda bulunurlar. Bir okulda olumlu iklimin olması o okulun misyon duygusuna sahip olduğunu ve dış etkenlere karşı kendini koruduğunu açıkça söyler. Sağlıklı ve olumlu okul iklimi öğrenci başarısını olumlu anlamda artırır, morali en üst seviyeye çeker, çalışma ve olumlu öğrenme koşullarını üst düzeye çıkarır (Wei, 2003). Öğretmenlerin yöneticilerle ve birbirleriyle olan ilişkilerinin niteliği, okulda sağlıklı ve olumlu bir iklimin oluşmasında etkilidir. Olumlu bir okul ikliminin oluşturulabilmesinde bu ilişkilerin niteliği, olumlu bir öğrenme ve öğretme ortamının da oluşmasına katkıda bulunur (Şişman ve Turan, 2004). Dolayısıyla olumlu bir okul ikliminin oluşmasında okuldaki yönetici ve öğretmenlerin büyük sorumluluğu vardır.

Olumlu bir okul ikliminin yaratılabilmesinde, okulun verimli ve etkin bir şekilde hedeflerine ulaşabilmesi, paylaşılmış değerlere sahip çıkılması, bu değerlerin sınırlı kaynakları ve yenilikleri etkili kullanmasına bağlıdır (Aytaç, 2000). Bir okulda başarıya değer veren, düzen ve disiplin öngören, yüksek performans sergileyen, işbirlikçi ilişkileri ön planda tutan ve etkili öğrenimi teşvik eden bir kültürün öğretmen tarafından oluşturulması gerekir. Burada öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu değerlerin öğretilmesinde ise olumlu bir iklim oluşturmanın çok büyük bir önemi vardır. Olumlu iklim oluşturmada öğretmenlerin en büyük görevlerinden biri olması beklenebilir.

Okulun olumlu bir sosyal klime sahip olmasının, öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde çok önemli bir katkısı vardır. Okul iklimindeki olumlu tutumlar, akademik gelişmenin ve öğrenme amaçlarının önem kazanmasına, okuldaki öğrencilerin saygı kapsamında birbirleriyle olumlu ilişkiler kurmasına, okuldaki ödül ceza sisteminin tutarlı, adaletli ve kararlı bir biçimde uygulanmasına, okuldaki öğrencilerin ailelerinin katılımının ve desteğinin kuvvetli bir şekilde sağlanmasına katkıda bulunur. Dolayısıyla öğrencilerin, öğrenme, risk alma ve güvenlik duygusu gibi bazı özelliklerini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen faktör okul iklimidir. Bu nedenle, öğrencilerin okula bağlılık göstermesi, okuldan memnuniyet duyması olumlu okul iklimiyle ilişkilidir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Ayrıca, okulun olumlu bir okul klime sahip olması öğrencilerin ya da bireylerin eleştirel düşünme becerisi ve bilgi birikimine okumayla katkı sağlayacağı düşünülebilir (Duran ve Erkek, 2018).

Alanyazı incelendiğinde okullarda okul iklimi ile ilgili öğretmenler ve öğrenciler açısından araştırmalar yapılmıştır. Demir (2008) tarafından yapılan çalışmada, okullarda görev yapan öğretmenlerin performansı ile ortaöğretim okullarındaki okul iklimi arasındaki ilişki ele alınmış ve bu ilişkinin öğrencilerin bazı alt boyutlardaki algılanma düzeyleri incelenmiş, çalışma sonucunda ise, cinsiyet, yaş grubu, okul türü, eğitim alanı, sınıf, aile gelir düzeyi ve okul imkânları değişkenlerinde okul iklimi ve öğretmen performansı ile ilgili verilen cevaplarda anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin performans düzeyi üzerinde orta öğretim okullarındaki okul ikliminin önemli ölçüde etkili olduğu görülmüştür. Akman (2010) tarafından yapılan yine benzer bir araştırmada, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algılarını bazı değişkenler açısından

incelenmiş ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmış, araştırmanın sonucunda, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul iklimi genel algısında, anne eğitim düzeyi, sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi etkenler açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüş; baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi ve aile birey sayısı değişenleri açısından ise bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ulusal ve uluslararası alanyazında olumlu okul iklimi ile ilgili çok fazla çalışma yapılmadığı gözlenmiştir (Durmuş, Aypay ve Aybek, 2017; Gray, Wilcox ve Nordstokke, 2017). Ancak uluslararası alanyazında okul iklimi ile ilgili çalışmaların olduğu görülmüştür (Wang ve Degol, 2016; Zullig, Koopman, Patton ve Ubbes, 2010; Way, Reddy ve Rhodes, 2007; Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro, 2013; Bradshaw, Koth, Thornton ve Leaf, 2009). Bu yüzden araştırmada, öğretmenlerin olumlu okul iklimi oluşturulmasında nasıl bir role sahip olacağı ve olumlu okul iklimi konusunda alanyazına kaynak sağlaması bakımından önemlidir. Buna ek olarak ulusal alanyazında öğretmenlerin olumlu okul iklimi ile ilgili az çalışma olduğu görülmüştür. Bu yüzden alanyazına katkı sağlayacağı bakımından da önemlidir.

Okullarda öğretmenlere çok büyük görev düştüğü ancak okullarda öğretmenlerin olumlu bir iklim yaratmasında hem ortak bir görüşe sahip olmadıkları hem de zorluklar yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu yüzden, bu araştırmanın amacı öğretmenlerin görev yaptıkları okulda olumlu okul iklimi konusundaki bakış açılarını açığa çıkarmaktır. Bu sebeple bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin olumlu okul iklimi ile ilgili bakış açılarının,
 - a. Cinsiyete,
 - b. Kademeye,
 - c. Kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin olumlu okul iklimine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda olumlu okul iklimi konusundaki bakış açılarını belirleyen bu araştırmada, öncelikle nicel yöntemin kullanıldığı, ardından daha özel sonuçlar aramak ve sonuçları daha derin yorumlamak için nitel yöntemin de yer aldığı açılımlayıcı karma desen kullanılmıştır. Genel olarak karma yöntem, gerek nicel gerek nitel veri toplama ve analiz süreçlerinin kullanılmasıyla ortaya çıkan, tek bir araştırmaya yönelik araştırma problemini anlama şeklinde belirtilmektedir (Creswell, 2005). Açılımlayıcı karma desen ise, öncelikle nicel çalışmaların yürütülüp sonuçların analiz edilmesi ve sonrasında nicel verilerin desteklenmesi için de nitel verilerle daha detaylı açıklamak amacıyla yararlanılan desen olarak tanımlanmaktadır (Delice, 2015). Bu araştırmada ilk üç araştırma sorusundaki veriler nicel yöntemlerle toplanırken; son sorudaki bulgular nitel yöntemlerle elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında Kırşehir il merkezindeki ilköğretim, ortaokulda ve lisede görev yapan 107 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyetinin, kıdeme ve kademe durumlarına göre dağılımlarına ilişkin betimsel istatistikler tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlerin Cinsiyetinin Kıdem ve Kademe Durumuna Göre Dağılımı

Değişken	Kıdem					Toplam	
	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri		
Cinsiyet	Kadın	4	4	10	14	15	47
	Erkek	1	2	8	14	35	60
Toplam		5	6	18	28	50	107

Değişken	Kademe			Toplam	
	İlkokul	Ortaokul	Lise		
Cinsiyet	Kadın	19	27	1	47
	Erkek	38	17	5	60
Toplam		57	44	6	107

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin 4’ü 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası kıdeme sahipken, 15’i 21 yıl üzeri kıdeme sahiptir. Ayrıca çalışma grubundaki erkek öğretmenlerin 1’i 1-5 yıl arası kıdeme sahipken, 14’ü 16-20 yıl arası kıdeme sahiptir. Araştırmadaki kadın öğretmenlerden 1’i lisede çalışırken, 19’u ilkokulda çalışmaktadır. Bunun yanı sıra erkek öğretmenlerden 5’i lisede çalışırken, 17’si ortaokulda, 38’i ilkokulda çalışmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda daha özel sonuçları aramak ve bunları daha derin yorumlamak için 17 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, bir bireyin seçiminin diğeri bireylerin seçimini etkilemediği ve örnekleme yönteminde tüm bireylerin seçilme olasılığının aynı olduğu için bu örnekleme yöntemine gidilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” uygulanmıştır. Bu araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş “yarı yapılandırılmış görüşme formu” ile verilerin toplanması sağlanmıştır.

Bu çalışmada, Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından bu ölçeğin beş faktörlü bir yapıda olduğu ve toplam 23 maddeden oluştuğu ortaya konulmuştur. Bu boyutlar liderlik ve etkileşim, demokratiklik ve okula adanma, samimiyet, başarı etkenleri ve çatışma boyutu faktörlerinde ele alınmıştır. Bu ölçeğin 23 maddesi sırasıyla “her zaman, çoğunlukla, bazen, nadiren ve hiçbir zaman” şeklinde 5’li likert tipindedir. Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışması araştırmacılar tarafından yapılmış olup, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı liderlik ve etkileşim boyutunda “.90”, demokratiklik ve okula adanma boyutunda “.91”, samimiyet boyutunda “.85”, başarı etkenleri boyutunda “.75” ve çatışma boyutunda “.73” olarak saptanmıştır.

Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, liderlik ve etkileşim boyutunda “.74”, demokratiklik ve okula adanma boyutunda “.74”, samimiyet boyutunda “.79”, başarı etkenleri boyutunda “.77” ve çatışma boyutunda “.78” olarak saptanmıştır.

Bu araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme formu 5 soru içermektedir. Bu araştırma sürecinde daha ayrıntılı bilgiye ulaşmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine

başvurulmuş ve uzmanların önerileri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

- Okullarda olumlu iklimin oluşması eğitim ortamına ve öğrencilere nasıl bir yarar sağlar?
- Okullarda olumlu okul iklimi oluşturulabilmesi için öğretmen davranışları nasıl olmalıdır?
- Okullarda olumlu okul iklimi geliştirebilmek için nelere dikkat edilmelidir?
- Okullarda olumlu bir okul iklimi geliştirilmesinde müdür-öğretmen ilişkisi ve öğretmen-öğrenci ilişkisi nasıl olmalıdır?
- Okullarda olumlu iklim oluşturmada iletişim ve işbirliği nasıl sağlanır?

Bu araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında Kırşehir il merkezindeki ilkököl, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler tarafından elde edilmiştir. Bu yüzden etik kurulu raporu istenmemiştir.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi araştırmanın birinci aşamasında gerçekleştirilmiştir. Uç ve kayıp değer analizleri verileri analiz edilmesinden önce yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı ile ilgili olarak basıklık ve çarpıklık katsayıları analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Birinci araştırma sorusunda, cinsiyet değişkenine göre farklılığın tespit edilmesinde bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. İkinci ve üçüncü araştırma sorularında, öğretmenlerin girdiği kademe ve kıdeme göre farklılığın tespit edilmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında okul iklimine ilişkin daha fazla bilgi toplamak amacıyla nicel analizlerin sonunda elde edilen verilere dayalı olarak, yapılandırılmış görüşme sorularının analizi yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen verilerin öncelikle dökümü yapılmış; sonrasında ise veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bu yaklaşıma göre veriler özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde “Okul İklimi Ölçeği” ve “yarı yapılandırılmış görüşme formu”nun uygulanmasından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Nicel Analizlere Ait Bulgular

Cinsiyete göre, okul iklimi ölçeğindeki faktörlere yönelik bağımsız örneklem t testi sonuçları tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Okul iklimi Ölçeğindeki Faktörlerin Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Demokratiklik ve Okula Adanma	Kadın	47	25,17	3,51	105	.538	.592
	Erkek	60	25,56	3,98			
Liderlik ve Etkileşim	Kadın	47	24,82	4,05	105	.491	.624
	Erkek	60	24,43	4,21			
Başarı Etkenleri	Kadın	47	17,08	2,20	105	.109	.914
	Erkek	60	17,03	2,61			
Samimiyet	Kadın	47	12,00	2,06	105	.536	.593
	Erkek	60	12,21	2,08			
Çatışma	Kadın	47	14,91	2,63	105	.453	.651
	Erkek	60	14,60	4,48			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, çalışma örneklemindeki öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin liderlik ve etkileşim ($t_{(105)}=.491$, $p>.05$), demokratiklik ve okula adanma ($t_{(105)}=.538$, $p>.05$), samimiyet ($t_{(105)}=.536$, $p>.05$), başarı etkenleri ($t_{(105)}=.109$, $p>.05$) ve çatışma ($t_{(105)}=.453$, $p>.05$) alt faktörlerinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmüştür. Erkek öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma alt faktöründen aldıkları puanın ($\bar{x}=25,56$) ve samimiyet alt faktöründen aldıkları puanın ($\bar{x}=12,21$); kadın öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma alt faktöründen aldıkları puandan ($\bar{x}=25,17$) ve samimiyet alt faktöründen aldıkları puandan ($\bar{x}=12,00$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin liderlik ve etkileşim alt faktöründen aldıkları puanın ($\bar{x}=24,82$), başarı etkenleri alt faktöründen aldıkları puanın ($\bar{x}=17,08$) ve çatışma alt faktöründen aldıkları puanın ($\bar{x}=14,91$); erkek öğretmenlerin liderlik ve etkileşim alt faktöründen aldıkları puandan ($\bar{x}=24,43$), başarı etkenleri alt faktöründen aldıkları puandan ($\bar{x}=17,03$) ve çatışma alt faktöründen aldıkları puandan ($\bar{x}=14,60$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye (ilkokul, ortaokul ve lise) göre okul iklimi ölçeği alt faktörlerinden aldıkları puanların betimsel istatistik değerleri, aldıkları bu puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Scheffe testi yapılmış ve sonuçlar tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Girdikleri Kademeye Göre Okul İklimi Ölçeği Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistik Değerleri ve ANOVA Sonuçları

Faktörler	Kademe	N	\bar{X}	Ss	F	p	Anlamlı fark
Demokratiklik ve Okula Adanma	İlkokul	57	26,87	3,31	12,89	.000	İ-O
	Ortaokul	44	23,40	3,28			
	Lise	6	25,83	5,11			
Liderlik ve Etkileşim	İlkokul	57	26,28	3,41	12,76	.000	İ-O
	Ortaokul	44	22,50	3,80			
	Lise	6	24,16	5,91			
Başarı Etkenleri	İlkokul	57	18,19	1,91	22,06	.000	İ-O
	Ortaokul	44	15,47	2,19			
	Lise	6	17,83	2,40			
Samimiyet	İlkokul	57	12,87	1,90	9,44	.000	İ-O
	Ortaokul	44	11,25	1,85			
	Lise	6	11,33	2,50			
Çatışma	İlkokul	57	15,75	3,99	5,99	.003	İ-O
	Ortaokul	44	13,29	3,03			
	Lise	6	15,66	3,50			

Tablo 3’teki analiz sonuçları incelendiğinde, çalışma örneklemindeki öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin liderlik ve etkileşim alt faktöründen aldıkları puanın ($F_{(2-104)}=12,76$, $p<.05$), demokratiklik ve okula adanma alt faktöründen aldıkları puanın ($F_{(2-104)}=12,89$, $p<.05$), samimiyet alt faktöründen aldıkları puanın ($F_{(2-104)}=9,44$, $p<.05$), başarı etkenleri alt faktöründen aldıkları puanın ($F_{(2-104)}=22,06$, $p<.05$) ve çatışma alt faktöründen aldıkları puanın ($F_{(2-104)}=5,99$, $p<.05$) kademeye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, demokratiklik ve okula adanma alt faktöründe ilkokul ($\bar{x}=26,87$) ile ortaokul ($\bar{x}=23,40$) arasında ilkokul lehine; liderlik ve etkileşim alt faktöründe ilkokul ($\bar{x}=26,28$) ile ortaokul ($\bar{x}=22,50$) arasında ilkokul lehine; başarı etkenleri alt faktöründe ilkokul ($\bar{x}=18,49$) ile ortaokul ($\bar{x}=15,47$) arasında ilkokul lehine; samimiyet alt faktöründe ilkokul ($\bar{x}=12,87$) ile ortaokul ($\bar{x}=11,25$) arasında ilkokul lehine ve çatışma alt faktöründe ilkokul ($\bar{x}=15,75$) ile ortaokul ($\bar{x}=13,29$) arasında ilkokul lehine anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu görülmüştür.

Okul iklimi ölçeğindeki faktörlerden alınan puanların öğretmenlerin kıdemlerine (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri) göre betimsel istatistik değerleri, aldıkları bu puanlar arasında

anlamli farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Scheffe testi yapılmış ve sonuçlar tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul İklimi Ölçeği Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistik Değerleri ve ANOVA Sonuçları

Faktörler	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p	Anlamli Fark
Demokratiklik ve Okula Adanma	1-5 yıl	5	26,40	1,67	3,22	.016	16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri
	6-10 yıl	6	25,17	2,32			
	11-15 yıl	18	24,94	3,21			
	16-20 yıl	28	23,54	4,30			
	21 yıl ve üzeri	50	26,52	3,58			
Liderlik ve Etkileşim	1-5 yıl	5	27,60	2,88	6,54	.000	16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri
	6-10 yıl	6	21,67	2,80			
	11-15 yıl	18	23,50	3,49			
	16-20 yıl	28	22,54	4,10			
	21 yıl ve üzeri	50	26,22	3,79			
Başarı Etkenleri	1-5 yıl	5	19,00	1,73	5,01	.001	16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri
	6-10 yıl	6	16,50	1,87			
	11-15 yıl	18	16,67	1,88			
	16-20 yıl	28	15,71	2,72			
	21 yıl ve üzeri	50	17,82	2,19			
Samimiyet	1-5 yıl	5	13,80	0,84	5,15	.001	16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri
	6-10 yıl	6	10,83	1,33			
	11-15 yıl	18	12,22	1,96			
	16-20 yıl	28	11,00	2,23			
	21 yıl ve üzeri	50	12,70	1,84			
Çatışma	1-5 yıl	5	15,40	1,14	2,22	.072	YOK
	6-10 yıl	6	14,00	1,41			
	11-15 yıl	18	14,83	2,81			
	16-20 yıl	28	13,11	3,78			
	21 yıl ve üzeri	50	15,64	4,16			

Tablo 4’te belirtildiği gibi, çalışma örneklemindeki öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin liderlik ve etkileşim alt faktöründen aldıkları puanın ($F_{(4-102)}=6,54$, $p<.05$), demokratiklik ve okula adanma alt faktöründen aldıkları puanın ($F_{(4-102)}=3,22$, $p<.05$), samimiyet alt faktöründen aldıkları puanın ($F_{(4-102)}=5,15$, $p<.05$) ve başarı etkenleri alt faktöründen aldıkları puanın ($F_{(4-102)}=5,01$, $p<.05$) öğretmenlerin kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır. Ancak çatışma alt faktöründen aldıkları puanın ($F_{(4-102)}=5,15$, $p<.05$) kademeye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Scheffe testi sonuçlarına göre, demokratiklik ve okula adanma alt faktöründe 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=26,52$) ile 16-20 yıl ($\bar{X}=23,54$) arasında “21 yıl ve üzeri” lehine; liderlik ve etkileşim alt faktöründe 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=26,28$) ile 16-20 yıl ($\bar{X}=22,54$) arasında “21 yıl ve üzeri” lehine; başarı etkenleri alt faktöründe 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=17,82$) ile 16-20 yıl ($\bar{X}=15,71$) arasında “21 yıl ve üzeri” lehine ve samimiyet alt faktöründe 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=12,70$) ile 16-20 yıl ($\bar{X}=11,00$) arasında “21 yıl ve üzeri” lehine anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu görülmüştür.

Nitel Analizlere Ait Bulgular

Öğretmenler ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin okulda olumlu iklim oluşabilmesi için eğitim ortamına ya da öğrencilere nasıl bir yarar sağladığına dair görüşleri tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Okullarda Olumlu İklim Oluşabilmesi İçin Eğitim Ortamına ve Öğrencilere Sağladığı Yararlar Hakkındaki Görüşleri

Alt temalar	Kodlar
Eğitim ortamına sağladığı katkılar	Eğitimin amaçlarına ulaşması sürecine katkı sağlar. Olumlu bir ortamın oluşmasını sağlar. Öğrenmeyi kolaylaştırır ve daha kalıcı eğitim sağlar. Ortak hedef, ortak davranış kültürü pekişir. Eğitim-öğretim faaliyetlerini olumlu etkiler ve akademik başarıya doğrudan katkı sağlar. Öğretmen ve öğrencide karşılıklı olarak olumlu tavırlar geliştirilir. Çalışan paydaşlar arasında etkili iletişim sağlar. Öğretmenlerin performansının artmasına katkıda bulunur.
Öğrencilere sağladığı katkılar	Öğrenci ve öğretmenin motivasyonunu artırır, başarılı bir öğrenci gelişmesine katkıda bulunur. Öğrenciler kendini daha iyi hisseder. Öğrencinin eğitim faaliyetlerinde kendilerine, sınıfa ya da okula olan özgüveni artırır. Öğrencinin derslere olan ilgisini ve alakasını artırır. Öğrencinin derse olan verimliliği artırır. Öğrencilerin olumlu yönde davranış geliştirmesini sağlar. Öğrencilerde öğrenme hevesini artırır. Öğrencilerin okula mutlu ve istekli bir şekilde gelmesini sağlar.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, okulda oluşan olumlu iklimin eğitim ortamına ve öğrencilere birçok açıdan katkı sağladığı görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim ortamına yönelik görüşleri; eğitimin amaçlarına ulaşmasında, olumlu bir ortamın oluşmasında, öğrenmeyi kolaylaştırmasına, daha kalıcı bir eğitim sağlamasına, ortak hedef, ortak davranış kültürünün pekiştirilmesinde, akademik başarıya doğrudan katkı sağlamasına, olumlu tavırlar gelişmesine, etkili iletişim sağlanmasına, öğretmenlerin performansının artmasına katkıda bulunur. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik görüşleri; motivasyonun artmasına, başarılı bir öğrenci gelişmesine, öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmesine, özgüvenlerinin artmasına, derslere olan ilgisinin ve alakasının artmasına, verimliliğin artmasına, olumlu yönde davranış geliştirmesine, öğrenme hevesini artırmasına, öğrencilerin okula mutlu ve istekli bir şekilde gelmesini sağlamasına katkıda bulunur. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, hem eğitim ortamına hem de öğrencilere sağladığı katkıların olumlu okul iklimi oluşturulmasında önemli olduğu çıkarılabilir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizi sonucunda okulda olumlu bir iklim oluşturulmasında öğretmen davranışlarının nasıl olması gerektiği konusundaki görüşleri tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Olumlu Bir İklim Oluşturulmasında Öğretmen Davranışlarının Nasıl Olması Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Alt Temalar	Kodlar
Öğretmenlerin kendilerine yönelik	Öğretmen hedef ve sorumluluklarının farkında olmalıdır. Hoşgörülü, bilimsel gelişmelere açık olmalıdır. Özellikle iletişim konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmalıdır. Denetimin artması ve okulun sevdirmesi gerekmektedir. Saydam, şeffaf ve saygınlık ilişkileri içerisinde olmalıdır. Daha istekli olmalı ve çalışmalıdır. Öğretmenler arasında karşılıklı saygı ve sevgi olmalıdır. Herkes, her görüşe saygılı olmalıdır. Diğer paydaşlarla ilişkisinin samimi ve eğitici olmalıdır.
Öğrencilere yönelik	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını keşfetmelidir. Öğrencilere uygun dille yaklaşılmalıdır. Öğrencilere sıcak olmalı ve agresif davranmamalıdır. Öğrenciler ile iletişimi açık ve net olmalıdır. Öğrencilere karşı herhangi bir olumsuz durumda saygılı olmalıdır.

Öğrencilere yaklaşımı olumlu olmalıdır.
Öğrencilere karşı demokratik ve hoşgörülü olması gerekir.
Öğrencilere karşı tüm davranışları ile rol model olmalıdır.

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin okulda olumlu bir iklim oluşturulmasında öğretmen davranışlarının hem kendilerine yönelik hem de öğrencilere yönelik görüşleri belirtilmiştir. Kendilerine yönelik görüşlerinde; hedef ve sorumluluklarının farkında olmalı, hoşgörülü ve bilimsel gelişmelere açık olmalı, iletişim konusunda bilgi ve donanıma sahip olmalı, öğretmenlere okulun sevdirmesi gerekmesi, saydam, şeffaf ve saygınlık ilişkileri içerisinde olmalı, daha istekli olmalı ve çalışmalıdır, öğretmenler arasında karşılıklı saygı ve sevgi olmalıdır, diğer paydaşlarla ilişkisi samimi ve eğitici olmalıdır. Öğrencilere yönelik görüşlerinde; öğrencilerin bireysel farklılıklarını keşfetmeli, öğrencilere uygun bir dille yaklaşılmalı, öğrencilere sıcak olmalı ve agresif davranmamalı, öğrenciler ile iletişimi açık ve net olmalı, öğrencilere karşı herhangi bir olumsuz durumda saygılı olmalı, öğrencilere yaklaşımı olumlu olmalı, öğrencilere karşı tüm davranışları ile rol model olmalı, öğrencilere karşı demokratik ve hoşgörülü olması gerekir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin okulda olumlu iklim oluşabilmesi için nelere dikkat edilmesi gerektiği konusundaki görüşleri tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Okulda Olumlu İklim Oluşabilmesi İçin Nelere Dikkat Edilmesi Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Alt Temalar	Kodlar
İşbirliği	Müdür, öğretmen, öğrenci ve diğer okul personeli işbirliği içerisinde olmalıdır. Herkesin sorumluluklarının farkında olmalıdır. Kurallara herkesin aynı derecede sahip çıkmasına, hoşgörünün temele alınmasına, ortak hedef ve amaçların oluşturulmasına dikkat etmelidir. Bu kararlar alınırken okuldaki tüm paydaşların fikirlerinin alınmasına dikkat edilmelidir. Öğretmen-veli, öğretmen-öğrenci, öğretmen-idare ve öğrenci-idare ilişkilerine dikkat edilmelidir. Siyasi tartışmalardan uzak olmalı, sadece eğitimle ilgili konularda görüş alışverişi yapmak gerekir.
İletişim	Öğretmen kendini her alanda geliştirip, öğrencilerine karşı saygılı olmalıdır. Herkesin birbirine karşı iletişiminde saygı, sevgi ve hoşgörülü bir ortam sağlanmalıdır. Müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler arasında karşılıklı iletişim ve davranışların hiyerarşi içerisinde olmalıdır. Okuldaki tüm paydaşlar birbirlerine saygılı olmalıdır. Herkes birbirini dinlemelidir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okulda olumlu iklim oluşabilmesi için nelere dikkat edilmesi gerektiğine yönelik görüşleri 2 alt tema belirlenmiştir. İşbirliği alt temasında, ilgili herkesin işbirliği içinde olması gerektiği ve herkesin sorumluluklarının farkında olması gerektiği, ilgili paydaşların kurallara aynı derecede sahip çıkmalı, hoşgörü temele alınmalı, ortak hedef ve amaçların oluşturulmasına dikkat edilmeli, ikili ilişkilere dikkat edilmelidir ve siyasi tartışmalardan uzak olunmalı ve sadece eğitimle ilgili görüş alışverişi yapılması gerektiği vurgulanmıştır. İletişim alt temasında ise, öğretmenin öğrencilere karşı saygılı olması gerektiği, karşılıklı iletişimde saygı, sevgi ve hoşgörülü bir ortam sağlanmalı, okuldaki tüm paydaşların karşılıklı iletişim ve davranışların hiyerarşi içerisinde olmalı, okuldaki tüm paydaşlar birbirleriyle saygılı olmalı, herkesin birbirini dinlemesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin okulda olumlu iklim oluşturmada iletişim ve işbirliğini nasıl sağlaması gerektiğine yönelik görüşleri tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Okuldaolumlu İklim Oluşturmada İletişim ve İşbirliğini Nasıl Sağlaması Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Alt Temalar	Kodlar
İletişim	Konuşarak, anlayışla ve her düşünce ve fikre saygı duyularak sağlanır. İhtiyaçlar, gereksinimler, sorunlar rahatça konuşulup çözümlenmelidir. Empati-karşılıklı anlayış, sevgi ve saygı çerçevesinde, yardımlaşma ve paylaşmayla sağlanır. Alınan kararlarda birbirlerine saygı duyulmalıdır. Yenilikçi fikirlere açık olunmalıdır. Öğrenci öğretmen ve veli arasında iletişim sağlam olmalıdır.
İşbirliği	Öncelikle idare kaynaklı bir plan, program ve organize ile tertip edilmiş personel birbirinden haberdar, yaratıcı ve eğitimi destekleyici bir işbirliği içinde olmalıdır. Öğretmenler arasında yemek, çay vb. etkinliklerle birlikte olmaları sağlanılmalıdır. Okul gecesi düzenlenmeli, sosyal faaliyet vb. düzenlenerek işbirliği içinde olması sağlanılmalıdır. Yapılan toplantılarda, özel günlerde bir arada olunmalıdır ve alınan kararlarda herkesin fikri alınmalıdır.

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin okulda olumlu iklim oluşturması için iletişim ve işbirliğini nasıl sağlaması gerektiğine yönelik görüşleri iletişim ve işbirliği alt temalarında belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, iletişimin; konuşarak, anlayışla, her düşünce ve fikre saygı duyularak sağlanmalı, ihtiyaçlar, gereksinimler, sorunlar rahatça konuşulup çözümlenmeli, empati-karşılıklı anlayış, sevgi ve saygı çerçevesinde, yardımlaşma ve paylaşmayla sağlanması gerektiği, alınan her türlü kararda birbirlerine saygı duyulması gerektiği, yenilikçi fikirlere açık olunmalı, öğrenci-öğretmen ve veli arasında iletişimin sağlam olması gerektiği vurgulanmıştır. İşbirliğinin ise; yaratıcı ve eğitimi destekleyici bir işbirliği içinde olunması gerektiği, öğretmenler arasında sosyal etkinlik ve sosyal faaliyetlerin sürekli düzenlenmesi gerektiği, yapılan toplantılarda, özel günlerde bir arada olunmalı ve alınan kararlarda herkesin fikri alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin okulda olumlu iklim oluşabilmesi müdürlerle ya da öğrencilerle ilişkisinin nasıl olması gerektiği konusundaki görüşleri tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Okuldaolumlu İklim Oluşabilmesi Müdürlerle ya da Öğrencilerle İlişkisinin Nasıl Olması Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Alt Temalar	Kodlar
Öğretmen-müdür ilişkisi	Öğretmen-müdür ilişkisi birbirini dinleyen, sağlıklı, iletişim odaklı bir ilişki kurulmalıdır. Öncelikle kurallar iyi belirlenmeli ve hoşgörü temelli olmalıdır. Müdür öğretmen ilişkisi daha samimi, anlayışlı olmalıdır. Statüyü kullanmaksızın saygı ve sevgi çerçevesi içerisinde olmalıdır. Mevzuatlara uygun olmalıdır. Karşılıklı, insani ve vicdani ilişkiler olmalıdır. Müdür öğretmen ilişkisi resmi olması gereken durumlarda resmi, samimi olması gereken durumlarda ise samimi olmasına önem verilmelidir. Müdür ve öğretmen görevini gerçekten iyi yapmalı, herkese eşit koşullarda davranmalıdır. Müdür tüm paydaşlara liderlik etmelidir. Müdür öğretmen ilişkisi demokratik kurallar çerçevesinde olmalıdır. İlgili tüm paydaşlar görevini doğru ve layığıyla yapmalıdır.
Öğretmen-öğrenci ilişkisi	Öğretmen-öğrenci ilişkisi saygı, sevgi ve anlayış çerçevesinde olmalıdır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi daha içli dışlı ve alakalı olmalıdır. Öğretmen öğrenci ilişkisi işbirliği içinde olmalıdır. Birbirlerine karşı olumlu davranışlar içinde olabilmelidir. Öğretmen öğrenci ilişkisinde disiplin göz ardı edilmemelidir. Öğretmen sorumluluklarını bilmeli öğrenci ise görev ve sorumluluklarının farkında olmalıdır. Öğretmen her an örnek davranış gelişimi içinde olmalıdır. Öğrenci ise öğretmenine karşı saygılı olmalıdır.

Tablo 9’da belirtildiği üzere, öğretmenlerin okulda olumlu iklim oluşabilmesi için müdürlerle ya da öğrencilerle ilişkisinin nasıl olması gerektiğine yönelik görüşleri 2 alt temada vurgulanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, müdür öğretmen ilişkisinin birbirini dinleyen, sağlıklı, hoşgörülü, anlayışlı ve daha samimi, iletişim odaklı bir ilişki içinde kurulması gerektiği, insani ve vicdani ilişkilerin sağlam olması gerektiği, kurallar iyi belirlenmeli, herkese eşit koşullarda davranılmalı, tüm paydaşlara liderlik edilmeli, demokratik kurallar çerçevesinde olmalı ve ilgili tüm paydaşlarla görevini doğru ve layığıyla yapması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmen öğrenci ilişkisinin ise, saygı, sevgi ve anlayış çerçevesinde olmalı, daha içli dışlı ve alakalı olunmalı, öğrencilerle işbirliği içinde olunmalı, birbirlerine karşı olumlu davranışlar içinde olunmalı, disiplin göz ardı edilmemeli, öğretmen ve öğrenciler görev ve sorumluluklarının farkında olması gerektiği vurgulanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin okul ikliminde yer alan faktörlerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin okul ikliminin bu çalışmada yer alan faktörlerinin öğretmenlerin görev yaptığı kademeye göre tüm faktörlerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul ikliminin bu çalışmada yer alan bazı faktörlerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanırken, çatışma faktöründe ise öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, Zeytin’e (2008) göre, öğretmen algılarının ilköğretim okullarındaki okul kültürüne ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark saptanmıştır. Demir’e (2008) göre, öğretmenlerin okul ikliminin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Bu çalışmada öğretmenlerin olumlu okul ikliminin oluşmasında; olumlu bir ortamın oluşmasının sağlanmasında, ortak hedef, ortak davranış kültürünün pekiştirilmesine, akademik başarıya doğrudan katkı sağladığına, çalışan paydaşlar arasında etkili iletişim sağladığına, motivasyonu artırdığına, derse olan verimliliği artırdığına, olumlu yönde davranış geliştirilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin olumlu okul ikliminde önemli görüldüğü, olumlu okul iklim oluşturulmasında ve sürdürülmesinde öğretmenlerin okul içerisinde önemli roller üstlendiği söylenebilir. Ekşi’ye (2006) göre öğretmenlerin olumlu bir okul iklimine sahip okullarda akademik başarıyı vurguladıkları, bunun da öğrenciler için önemli ve erişilebilir hedeflere sahip olduğunu belirtmiştir. Bozdoğan ve Sağnak’a (2011) göre bir okulun öğrenme ikliminin kalitesinin, o okulun başarılı ya da başarısız ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Yine başka bir çalışmada Bektaş ve Nalçacı (2013), okullardaki olumlu iklimin doğrudan ve dolaylı olarak öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazındaki bulgular bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Bu çalışmadaki öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin okulda olumlu bir iklim oluşturulmasında öğretmen davranışlarının kendilerine yönelik görüşleri arasında; “Hedef ve sorumluluklarının farkında olmalı, hoşgörülü ve bilimsel gelişmelere açık olmalı, iletişim konusunda bilgi ve donanıma sahip olmalı, saydam, şeffaf ve saygınlık ilişkileri içerisinde olmalı, öğretmenler arasında karşılıklı saygı ve sevgi olmalı” yer almıştır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik görüşleri arasında ise, “Öğrencilerin bireysel farklılıklarını keşfetmeli, öğrencilere uygun bir dille yaklaşılmalı, öğrencilere sıcak olmalı ve agresif davranmamalı, öğrenciler ile iletişimi açık ve net olmalı, öğrencilere karşı herhangi bir olumsuz durumda saygılı olmalı, öğrencilere karşı tüm davranışları ile rol model olmalı, öğrencilere karşı demokratik ve hoşgörülü olması” sonuçlarına ulaşılmıştır. Öztürk’e (2008) göre okulda çalışan müdürlerin ve öğretmenlerin en önemli vazifelerinden biri de olumlu bir okulda olumlu bir iklim oluşturmak olduğu, olumlu ve sağlıklı bir okul ikliminin, öğretmenlerin kendi üretkenliklerini artırarak, öğrencilerin kendi akademik başarılarının yükseltilmesinde önemli katkılar sağlayacağını belirtmiştir. Alanyazından bulunan bu sonuçlar ise, bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Bu çalışmada, öğretmenler okulda olumlu iklim oluşabilmesi için işbirliği ve iletişimin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Okullarda olumlu iklim oluşması için iletişim ve işbirliğinin, her düşünce ve fikre saygı duyularak, ihtiyaçlar, gereksinimler, sorunlar rahatça konuşularak, empati-karşılıklı anlayış, sevgi ve saygı çerçevesi içinde, yardımlaşarak ve paylaşarak, öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri arasında sosyal etkinlik ve sosyal faaliyetlerin sürekli düzenlenerek olması gerektiği belirtilmiştir. Dolayısıyla bu işbirliği ve iletişimde öğretmenlere, öğrencilere ve okul yöneticilerine büyük bir görev düştüğü belirtilmiştir. Bu görevler arasında okul içerisinde okul yöneticisi-öğretmen ilişkisinin birbirini dinleyerek, hoşgörülü ve anlayışlı olarak sağlanması gerektiği, öğretmen-öğrenci ilişkisinin ise, birbirlerine olumlu davranışlar sergileyerek olması gerektiği vurgulanmıştır. Helvacı ve Aydoğan'a (2011) göre öğretmenlerin etkili okul özelliklerinin arasında okul iklimi ve kültürünün de yer aldığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin etkili okul özelliklerinde okul iklimi ve kültürünün özellikleri arasında, öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerine yönelik disiplinli olması, öğrenci ve öğretmenlerin sınıf içerisinde mutlu ve huzurlu olması, öğretmenlerin kendileri arasında sağlıklı bir iletişime sahip olmasının gerekli olduğu belirtilmiştir. Şişman ve Turan'a (2004) göre okullarda olumlu bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmada okul içerisinde yönetici, öğretmen, öğrenci ve personel ilişkisinin niteliği yani olumlu iklimin olduğu söylenebilir. Okullardaki yönetici ile öğretmen arasında, öğretmen ile öğretmen arasında ve öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkilerin olumlu iklimin oluşturulmasında önemli boyutlardan biri olduğu belirtilmiştir. Gregory, Cornell ve Fan'a (2009) göre, öğrencilerin olumlu okul iklimi olan okullarda okul disiplinini ve daha olumlu öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkiyi algıladıklarını, sonraki aşamada ise davranışsal sorunların olasılığının ve sıklığının daha az olduğunu belirtmişlerdir. Bu da olumlu okul ikliminde okul içindeki herkesin olumlu davranışlar sergilemesi gerektiğini ortaya koymuştur. Alanyazındaki bu sonuçlar ise, bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Ancak Hamre ve Pianta (2001) ise yaptıkları çalışmada anaokullarında öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin çelişkili ve olumsuz olduğu okullarda öğrencinin daha sonraki sınıflarda davranışsal ve akademik sorunlarının daha olası olacağı vurgulanmıştır.

Araştırma sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Araştırmada öğretmenlerin girdikleri kademedeki çoğunlukla ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin olduğu ve lisede çalışan öğretmenlerin bu çalışmaya daha az katıldığı görülmüştür. Liselerde çalışan öğretmenler ile de hem anket yapılarak hem de görüşülerek araştırma genişletilebilir.
- Okul iklimi bakış açıları ülkemizde genellikle okul müdürü ve öğretmen üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ya da 4. sınıf öğretmen adaylarının okul iklimi hakkında bakış açıları araştırılabilir, sonuçlar bu verilerle karşılaştırılabilir.
- Okullarda olumsuz davranış gösteren öğretmenlerin olumlu okul iklimine yönelik bakış açıları ile olumlu davranış gösteren öğretmenlerin olumlu okul iklimine yönelik bakış açılarını karşılaştırmaya yönelik de araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi alguları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel.

Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.

Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., and Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through school-wide Positive Behavioral Interventions and Supports: findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prev Sci*, 10(2), 100-115. Doi:10.1007/s11121-008-0114-9.

- Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Bulach, C. R. and Malone, B. (1994). The relationship of school climate to the implementation of school reform. *Ers Spectrum*, 12(4), 3-8.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811. Doi:10.17051/ilkonline.2019.506842.
- Celep, C. (2001). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Delice, A. (2015). Karma yöntem desen seçimi. İçinde Dede Y. ve Demir S. B. (Eds.), *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (ss. 61-116). Ankara: Anı.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durmuş, E., Aypay, A. ve Aybek, E. C. (2017). Parental monitoring and positive school climate in preventing school burnout. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 355-386. Doi: 10.14527/kuey.2017.013.
- Duran, E. ve Erkek, G. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma ön yargılarının belirlenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-17. Doi: 10.31592/aeusbed.368064.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ellis, T. I. (1988). School climate. *Research Roundup*, 4(2), 1-6.
- Eurydice. (2019). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf adresinden 20.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Gonder, P. O. and Hymes, D. (1994). *Improving school climate & culture*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Gray, C., Wilcox, G. and Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 58(3), 203-210. Doi:10.1037/cap0000117.

- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hirase, S. K. (2000). *School climate*. Doctorate dissertation, The University of Utah, USA.
- Hoy, W. K., Tarter, T. J. and Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organisational climate*. London: Sage.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okul öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Shapiro, E. S., Dupaul, G. J., Bradley, K. L. and Bailey, L. T. (1996). A school-based consultation program for service delivery to middle school students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(2), 73-81.
- Sweetland, S. R. and Hoy, W. K. (2000). School characteristics & educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. İçinde Özden Y. (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (ss. 99-159). Ankara: Pegem A.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. and Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22(4), 441-463.
- Wang, M. T. and Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352. Doi:10.1007/s10648-015-9319-1.
- Way, N., Reddy, R. and Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194-213.
- Wei, L. T. (2003). *Organizational climate and effectiveness in junior-middle school in P. R. China*. Masters' thesis, University of Regina, China.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.

- Zeytin, N. (2008). *İlköğretim okullarında bürokratikleşme ve okul kültürü*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. and Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152.

Extended Abstract

Introduction

Expectations in schools have reached a higher level associated with the needs in the society increased. Many of these expectations have led to a significantly change in the teaching profession as far as previous years. Responsibilities given to teachers have increased gradually in recent years. The fact that teachers assumed these responsibilities required them to act autonomously, to have a voice more in their educational processes and to take more responsibility (Eurydice, 2019).

Administrator, teacher, student and staff feel that they are individually valuable themselves in a positive school climate. School members at school successfully contribute to creating a positive climate. In addition, there are opportunities for relevance, social development, in the school solidarity, communication, academic development and participation in the formation of this climate the members of the school (Gonder & Hymes, 1994). Some of the behaviors that play a role in creating a positive climate at school are also that individuals in the school trust each other, the teachers are committed to work, they work cooperatively, teachers' mutual respect and help each other, teachers and administrators support each other (Ellis, 1988).

The support of teachers in creating a positive school climate is any a undeniable fact. School climate has a great impact on teachers 'performance as it positively affects teachers' motivation. The relationships between teachers, managers and colleagues play an important role in shaping their behavior and motivation which is lesson (Hirase, 2000). Teachers play an important role in creating a positive school climate, but the barrier of daily stress and demands applied can hinder this process. In order for teachers to meet their colleagues, it is necessary to solve their problems. Teachers need support and time from the school administration to attend skill development workshops. Support group sessions can help teachers learn new skills and practice them in the classroom (Shapiro, Dupaul, Bradley, and Bailey, 1996). Some behaviors of teachers in the schools, reward and punishment systems, structure of the working group in the school constitutes the elements that determine the cultural structure of the school (Celep, 2001).

It has been observed that teachers have a great job in schools but it was observed that teachers do not have a common view and also have difficulties in creating a positive climate in schools. Therefore, the aim of this research is reveal perspectives about positive school climate in the school which teachers job work. For this reason, the answers to the following questions were sought in this study:

1. Do teachers' aspects related to positive school climate differ significantly by gender?
2. Do teachers' aspects related to positive school climate differ significantly by grade?
3. Do teachers' aspects related to positive school climate differ significantly by seniority?
4. What are the opinions of teachers about the positive school climate?

Method

Exploratory sequential pattern, one of the mixed method patterns, was used in the study. The study group of the research consists of 107 teachers working in primary, secondary and high schools in Kırşehir city center in the 2019-2020 academic year. In the quantitative dimension of the research, the "School Climate Scale" developed by Canlı, Demirtaş and Özer (2018) was applied, and in the qualitative dimension of the research, data was provided to collect with a semi-structured interview form developed by the researchers. T-test for independent groups in determining the difference according to the gender variable of the scores obtained from the scale and One-way analysis of variance (ANOVA) was performed to determine of the difference according to the grade and seniority entered of teachers.

Result, Discussion and Conclusions

In this study, it was concluded that the factors included in the school climate scale of the teachers did not show a statistically significant difference according to the gender variable. However, it was determined that there was a statistically significant difference in all factors according to the grade of that teacher work factors which take part in the school climate scale.

In this study, it emphasized that teachers emphasized the importance of cooperation and communication in order to create a positive climate in school. In order to establish a positive climate in schools of teachers, communication and cooperation is by respected every thought and idea; by requirement, needs, problems can be spoken easily; by helping and sharing within the framework of empathy-mutual understanding, love and respect; it was stated that social activities and social actions should be by continuous organized among teachers, students and school administrators.

In this study, in the formation of positive school climate of teachers; the result has been reached which it is create a positive environment; common goal, common behavior the culture is reinforced; contributes directly to academic success; ensure effective communication among working stakeholders; increase motivation; increase the efficiency of the lesson; contributes to positive behavior development. In this study, it can be said that teachers are considered important in a positive school climate, and teachers play an important role within school in creating and maintaining a positive school climate. According to Ekşi (2006), teachers stated that they emphasize academic success in schools with a positive school climate, and this has important and accessible goals for students. According to Bozdoğan and Saġnak (2011), they stated that the quality of a school's learning climate is related to the success or failure of that school. In another study, Bektaş and Nalçacı (2013) stated that the positive climate in schools is directly and indirectly related to student success. Findings in the literature overlap with the findings of this study.

In the research, it was observed that there are mostly primary and secondary school teachers at the grade entered by teachers and teachers working in high school participated less in this study. It can also expand research both conducting surveys and talking with teachers working in high schools.

Kaynaştırma Öğrencilerinin Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşleri

Münevver SANCA
Millî Eğitim Bakanlığı
sancamunevver@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8460-1967

Hasan BAKIRCI
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
hasanbakirci09@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7142-5271

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.740070
Geliş Tarihi: 20.05.2020	Revize Tarihi: 10.09.2020
	Kabul Tarihi: 27.09.2020

Atf Bilgisi

Sanca, M. ve Bakırcı, H. (2020). Kaynaştırma öğrencilerinin örgün eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 690-705.

ÖZ

Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açılan Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları'nı (DYK) kaynaştırma öğrencilerinin görüşleri çerçevesinde incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın deseni, nitel araştırma yaklaşımlarından özel durum çalışması olarak belirlenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış mülakat formu ile 2019-2020 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu Van ili Tuşba ilçesinde bulunan iki farklı ortaokulda, 2019-2020 eğitim öğretim yılında ortaokul 5., 6., 7., ve 8. sınıfta öğrenim gören dört kız ve iki erkek öğrenci olmak üzere toplamda altı kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, betimsel ve içerik analizinden faydalanılmıştır. Bu çalışmanın bulgularında; Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkında kaynaştırma öğrencilerinin genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları fakat uygulamanın bazı noktalarında eksikliklerin bulunmasından dolayı da olumsuz görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Kaynaştırma öğrencileri, merkezi sınavlara hazırlanmalarına, akademik başarılarını artırmaya ve çalışma ortamı oluşturmaya bu kursların yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kurslar konusunda kaynaştırma öğrencileri anlamadıkları konu ve soruların tekrarının yapılmasıyla vakitlerinin verimli geçmesini bir fırsat olarak görmelerine karşın derslerde kullanılan yazılı materyallerde yazı puntolarının küçük olmasını eleştirmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde bazı değişiklikler yaparak kaynaştırma öğrencilerinin de bu etkinliklere aktif olarak katılmalarını sağlamaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçların başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere kurslar ile ilgili tüm paydaşlara yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, destekleme ve yetiştirme kursu, kaynaştırma öğrencisi.

Inclusive Students' Opinions on Supporting Formal Education Courses

ABSTRACT

This study was carried out with the aim of examining the Formal Education Support and Training Courses opened by the Ministry of National Education from the perspective of inclusive students. The research employs case study and qualitative research approach. The data were collected in the 2019-2020 academic year and semi-structured interviews were used. The participants of this research are six inclusive students studying in two different secondary schools located in the province of Tusba in Van province. Four female and two male students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades participated the research. Descriptive and Content analysis was used to analyse the data. The findings show that students had positive experiences and views about the supporting and training courses, but they also pointed out some of the problems. Students think that courses help them prepare for central exams, increase their academic success and create a working environment. Although they see the courses as an opportunity to catch up with the topics they have not fully understood, they mentioned that font sizes in materials are too small for them to read. In addition, it was concluded that teachers make some changes in classroom activities to ensure that inclusive students participate meaningfully. The results of this research has the potential to guide all stakeholders involved in preparation of these courses, especially the Ministry of National Education.

Keywords: Inclusive education, support and training course, inclusive student.

Giriş

Antik çağdan günümüze eğitimin amaçları genel anlamda benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda eğitimin amaçları; başarılı, üretken, kendine yeten, gelecekteki sosyal rollerini bilen, sosyal hayata uyumlu ve mutlu bireyler yetiştirmektir. Her birey özel ve değerli olmakla birlikte kendine özgü bir yetiştirme tarzına ve yeteneğe sahiptir. Aynı zamanda bireyler kendi yetenekleri ve farklılıkları doğrultusunda çevreye en iyi şekilde ayak uydurmaya çalışmayı hedeflemişlerdir. Tam da bu noktada eğitimin amaçlarıyla bu bireylerin amaçlarının aynı noktada kesişmesinin önemi ortaya çıktığı söylenebilir. Yani genel eğitim hizmetlerinin yanında bir de özel eğitim hizmetlerine yer verilmelidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010).

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde, “*Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar*” maddesi yer almaktadır (MEB, 2006, s.23). Türk Millî Eğitim Temel Kanunu’nun temel ilkelerinin sekizinci maddesinde, “*Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır*” ifadesi yer almaktadır (MEB, 1973, s. 5102). Anayasanın ikinci maddesi Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal ve hukuk devleti olduğunu belirtmektedir. Yani fırsat ve imkân eşitliğine göre eğitimi planlamak, devletin vazgeçilmez görevlerindedir. Aynı şekilde Türk Millî Eğitim Temel Kanunu’nun genel amaçları üçüncü maddesinde yer alan “*İlgi ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak*” ifadesi anayasanın ve özel eğitim hizmetleriyle ilgili açıkça belirtilen yönetmeliklerin ilgili maddeleriyle örtüşmektedir (MEB, 1973, s. 5102).

Özel gereksinimi olan bireyler; bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir (Kargın, 2004). Özel gereksinimi olan bireylerin, eğitimin çıktılarını tam olarak gösterebilmeleri için onların eğitim gereksinimlerinin iyi analiz edilip bu gereksinimlere en uygun ortamların hazırlanması gerekir. Özel gereksinimi olan bireylerin yararlanabilecekleri eğitim ortamları özel eğitim kurumları, okullardaki özel eğitim sınıfları ve normal eğitimin yapıldığı sınıflardır. Bu sınıflar bireylerin yetersizliğinin engele dönüşme ihtimalini ve yetersizliklerin olumsuz etkilerini en aza indirmeyi hedeflemektedir. Özel gereksinimi olan bireylerin normal sınıflarda akranlarıyla birlikte eğitim aldığı uygulama olan kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinimli bireylerin akademik gelişimlerinin yanı sıra bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimleri de desteklenmektedir (Orakçı, Aktan, Toraman ve Çevik, 2016).

Kaynaştırma uygulamalarının farklı tanımlarının olduğu incelemeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri, özel gereksinimi olan öğrencilerin, akademik ve sosyal eğitim programlarının dikkatlice planlanarak ve değerlendirilerek, özel gereksinimi olmayan akranları ile birlikte eğitim almak üzere genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri olarak tanımlanmasıdır (Lewis ve Doorlag, 1999). Kaynaştırma eğitimi, engelli öğrencilerin akademik, bilişsel, duygusal, bedensel ve en çok da sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlayan bir eğitim türüdür (Türk, 2011). Bir başka deyişle kaynaştırma; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim uygulamaları dâhilinde yetersizliği olmayan akranları ile beraber resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmelerine yönelik her türlü özel eğitim uygulamalarının genel adıdır (Doğu, 2017).

Kaynaştırma uygulamalarının amacı, özel gereksinimi olan bireyleri normal olarak adlandırılan bir seviyeye getirmek değil, bu bireylerin var olan potansiyellerini maksimum seviyede ortaya çıkarmak ve bu bireylerin toplumda mutlu şekilde yaşayabilmesini sağlamaktır (MEB, 2019). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel gelişimine bakıldığında, farklı ülkelerde farklı şekillerde gelişme gösterdiği ve birçok ülkede yapılan yasal düzenlemeler sonucunda benimsendiği görülmektedir (Yazıcıoğlu, 2018). Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) 1975 yılında kabul edilen Tüm Engelli Çocukların Eğitim Yasası, okul çağındaki engelli bireylerin uygun eğitim hizmetlerinden her alanda faydalanmasını hedefleyen bir yasadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Aynı şekilde Avustralya’da 1970’li yılların başında özel gereksinimi olan bireylerin normal eğitim ortamlarında

eğitim alma hakkı hususundaki tartışmalar baş göstermiş ve 1992 yılında kabul edilen Engelli Ayrımcılığı Yasası'yla bu tartışmaya nokta konulmuştur (Disability Discrimination Act, 1992). Kısacası 1970'li yıllarda ABD'de başlatılan kaynaştırma uygulamaları ilerleyen zamanlarda yaygınlaşmış ve çoğu ülkeyi etkisi altına almayı başarmıştır (Yazıcıoğlu, 2018).

Son dönemlerde kaynaştırma teriminin yerini bütünleştirme terimi almaya başladığı ve bütünleştirmenin kaynaştırmadan ayrıldığı bazı noktaların olduğu söylenebilir. Kaynaştırma, özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimini destek eğitim hizmetleri de sağlanarak normal gelişen akranları ile birlikte tam ya da yarı zamanlı olarak sürdürebilmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (MEB, 2006). Ayrıca kaynaştırmayı bütünleştirmeden ayıran temel nokta bütünleştirmede özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıfına tam zamanlı olarak yerleştirilmesinin ve destek hizmetlerinin sınıf içinde sunulmasının amaçlanmasıdır (Gürgür, 2005). Tam zamanlı kaynaştırma özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin öncelikle yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır (MEB, 2006). Öğrencilerin kaydı diğer akranlarıyla aynı sınıftadır ve tam gün boyunca aynı sınıfta eğitim alırlar. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerine destek eğitim odasında çeşitli materyallerle desteklenmiş dersler verilir. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır (MEB, 2006). Öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfındadır ve kendilerine uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) kapsamında ders alırlar.

Özel gereksinimi olan öğrencilerin var olan potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkarmalarına ve topluma kazandırılmalarına yönelik uygulamalardan bir diğeri de destekleme ve yetiştirme kurslarına katılıyor olmalarıdır. 09.02.2017 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan 687 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nda belirtilen "Öğrenci Etüt Eğitim Merkezleri" tanımı kaldırılmıştır. Dershane ve etüt merkezi ifadelerinin resmi olarak kaldırılması ile öğrencilerin okula takviye olarak yararlanabilecekleri tek kurum Millî Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) olmuştur. Böylece bakanlığın, DYK'ya düşen görevi artmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları'nda, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerini tamamlayıcı görev üstlenmektedir (MEB, 2020). Dershane ve etüt merkezlerin kapatılması sonucunda Millî Eğitim Bakanlığı örgün eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına düşen görev artmıştır. Konuyla ilgili yapılan alan taramasında öğrenci ve öğretmenler eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarını genel değerlendirilmesine yönelik olumlu görüşe sahip olup bu kursların öğrenci motivasyonunu, ders performansını büyük ölçüde artırdığını düşündükleri görülmektedir (Nartgün ve Dilekçi, 2016). Öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarının kendileri açısından avantajlarını en yoğun olarak ekonomik katkı, öğrenilmeyen, eksik konulara yoğunlaşma, kişisel ve mesleki gelişim olarak tanımlamışlardır (Sarica, 2018). Bu kurslar, 2014 yılından itibaren ücretsiz olarak hizmet vermektedir. Kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimi olan öğrencilerin hafta içi derslerine ek olarak hafta sonu destekleme ve yetiştirme kurslarına katılabilmektedir.

Alanyazın incelemelerinde kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olarak birçok araştırmanın yapıldığını söylemek mümkündür. Fakat bu araştırmaların büyük bir kısmında kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenlerinin, ebeveynlerinin ya da akranlarının görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde; sınıflarda öğrencilerin uygun davranışlarından çok uygun olmayan davranışlarına odaklandığı, uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında pekiştirmeye dayalı uygulamalardan ziyade cezaya dayalı uygulamalara yer verildiği, öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarının çoğu zaman teşvik edilmediği ve kaynaştırma uygulamalarında normal gelişen akranların desteğinin alınmadığı sonuçları karşımıza çıkmaktadır (Gül ve Vuran, 2015). Bu konuda başka bir çalışmada Atlan (2019), kaynaştırma öğrencilerinin yaşam doyumlarını ve benlik algılarını arttırmak için akademik becerilerin yanı sıra kendilerini ifade etme fırsatının ve sosyal yaşantıların önemine vurgu yapmıştır. Deniz ve Çoban (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin, büyük bir kısmının kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli eğitimi almadıkları, sınırlı düzeyde uygulama

çalışması ve iş birliği yaptıkları ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili yeterli fiziksel imkânlarla sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışma; özel eğitime ihtiyaç duyan ve kaynaştırma eğitimden bizzat yararlanan öğrencilerle ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması, kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyan öğrencilerinin sayısının son dönemlerde artmış olması ve yönetici ile öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine nasıl davranacakları konusunda nitelikli bir hizmet içi eğitim almamış olmaları gibi sorunlara çözümler sunmak amacıyla yapılmıştır.

Kaynaştırma eğitimine devam eden ve kurslara katılan öğrencilerin aldıkları eğitim ve öğretim ile ilgili görüşleriyle karşılaştıkları sorunların belirlenmesi sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin kurslar hakkındaki beklentileri ve önerilerinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Sonuç olarak bu beklentiler ve öneriler ışığında kaynaştırma öğrencilerinin Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları'ndan (DYK) en iyi şekilde faydalanmaları ve DYK'lerin amacının en iyi şekilde yerine getirilmesinin sağlanması hedeflenmektedir. Elde edilen bulgular kaynaştırmanın her alanda başarıya ulaşması, öğretmen ve yöneticilerin dikkat etmeleri gereken noktalarla ilgili yönlendirilmeleri gibi konularda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açılan Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları'nı kaynaştırma öğrencilerinin görüşleri çerçevesinde incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden özel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışmalarının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada özel durum çalışmasının tercih edilmesinde; kaynaştırma öğrencilerinin Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkında kaynaştırma öğrencilerinin görüşlerinin derinlemesine ve detaylı olarak ortaya çıkarılması etkili olmuştur.

Katılımcılar

Bu çalışmada, araştırma sonuçlarına en iyi şekilde ulaşmamızı sağlayan amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Bunun için katılımcıların en az bir dönem boyunca Millî Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları'na katılmış, kaynaştırma eğitiminden yararlanıyor ve ortaokula devam ediyor olması üzere üç ölçüt belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya alınan katılımcıların sorulan soruları anlama, kendini iyi ifade etme üzere iki ön koşul özelliğe de sahip olmaları beklenmiştir. Bu çalışmaya başlamadan önce gerekli veli ve yönetici izinleri alındıktan sonra bu şartları sağlayan öğrenciler belirlemek için çeşitli ortaokullar ile görüşülmüş; bu okullarda görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler tarafından yapılan incelemeler sonucunda 15 öğrencinin istenen özellikleri sağladıkları belirlenmiştir. Öğretmenleri tarafından önerilen bu öğrencilerle uygun bir zamanda tanışma toplantısı yapıp bu öğrencilerin istenen ön koşullara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu tanışma toplantılarında öğrencilere günlük yaşamlarıyla ilgili bazı sorular yöneltmiştir. Onbeş öğrenciden bir tanesinin tanışma esnasından konuşmak istememesi üzerine görüşmeye alınmamıştır. Ondört öğrencinin tamamının ön koşulları sağlanması üzerine görüşmeye alınmışlardır. Fakat bu öğrencilerden sekiz tanesinin görüşme sırasından farklı konulara değinmeleri ve bazı konularda konuşmak istememeleri üzerine görüşmeye sadece altı kişi aktif olarak katılmıştır. Araştırma 10-14 yaş aralığında bulunan altı öğrenciyle gerçekleşmiştir. Katılımcıların ikisi ortaokul altıncı sınıfa, ikisi ortaokul beşinci sınıfa ve son ikisi ortaokul sekizinci sınıfa devam etmektedir. Araştırmanın çalışma grubundan bulunan altı öğrenciyle yapılan görüşmeler sorunsuz bir şekilde sürdürülmüştür.

Özel gereksinimi olup kaynaştırma eğitiminden bizzat yararlanan ve Millî Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları'na katılan öğrenciler, söz konusu kurslar hakkında en doğru bilgiyi verebilecek bireyler olarak görülmüş ve çalışmaya alınmışlardır. Bundan dolayı ilgili kaynaştırma öğrencilerinin kurslar hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yapılan

görüşmelerde sorulan soruların anlaşılabilmesi, öğrencilerin kendilerini ifade edememesi ve soruların yanıtlanma oranının düşük olması bir sınırlılık oluşturabileceği fakat soruları anlama ve en uygun cevapları verebilecek gönüllü ve istekli öğrencilerin katılımcı olarak seçilmesi bu sınırlılığı olabildiğince azaltılabileceği düşünülmüştür. Katılımcılar, M₁, M₂, M₃, M₄, M₅ ve M₆ şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcı Özellikleri

Katılımcılar	Yaş	Özel Alan Tanısı	Kaynaştırma Eğitimi Almaya Başladığı Kademe	DYK’ ye Katılma Yılı
M ₁	10	Özel öğrenme güçlüğü	4.sınıftan itibaren	1
M ₂	10	Özel öğrenme güçlüğü	4.sınıftan itibaren	1
M ₃	10	Özel öğrenme güçlüğü	4.sınıftan itibaren	1
M ₄	12	Özel öğrenme güçlüğü	5.sınıftan itibaren	2
M ₅	14	Özel öğrenme güçlüğü	5.sınıftan itibaren	2
M ₆	14	Özel öğrenme güçlüğü	4.sınıftan itibaren	3

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Çalışmaları

Araştırmaya başlamadan önce alanyazın taraması yapılmış ve araştırmanın kuramsal boyutunu oluşturmak için araştırma konusunda alanyazındaki eksiklikler tespit edilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından geliştirilen ve sekiz sorudan oluşan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlanmıştır. Alanyazında özel gereksinimi olan kaynaştırma öğrencilerinin görüşlerini içeren yeterli çalışma olmadığından araştırmacı görüşme sorularını, kaynaştırma eğitiminde temel sorun olarak gördüğü bazı öğeleri dikkate alarak ve deneyimlerine dayanarak hazırlamıştır. Araştırmacı hazırlamış olduğu soruları çeşitli ortaokullarda görev yapan beş okul psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenine, yeterli sayıda yüksek lisans öğrencisine ve çalışmanın yürütüldüğü ilçede bulunan uzmanlara inceletirilmiştir; onların görüş ve önerilerini dikkate alarak sorulara son şeklini vermiştir. Böylece araştırma sorularının geçerliliği saptanmış ve toplam beş soru belirlenmiştir. Sorular öğrencilerin anlayabileceği türden basit bir şekilde hazırlanmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Ek-1’de verilmiştir.

Araştırmacı görüşmeye başlamadan önce öğrencilere; okul, arkadaşları, kendisi ve destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili sorular soracağını belirtmiş ve soruların doğru cevaplarının olmadığını öğrencilere hatırlatarak kendilerini sınavda hissetmemelerini sağlamıştır. Ayrıca yeterli zamanın olduğunu onlara söyleyerek anlamadıkları soruları tekrardan sorabileceklerini söylemiştir. Sorulara tekrardan göz atmalarına da fırsat tanınmıştır. Görüşme esnasında ses kaydı yapacağını ve kişisel bilgilerinin bu ses kaydında yer almayacağı hatırlatılmıştır. Son olarak ise katılımcılara “Görüşme öncesi anlamadığınız bir yer ve sormak istediğiniz soru var mı?” sorusu yöneltilerek katılımcılar hazır olduklarını belirttiklerinde görüşmeye başlanmıştır.

Görüşmelerin yapılması için katılımcıların gönüllü olmalarına dikkat edilmiş ve gerekli yöneticiler ile ailelerinden gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı ve görüşme sorularının yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler 15-20 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacı görüşmeler esnasında gerektiği zaman var olan soruların alternatif sorularını katılımcılara yöneltilmiş ve önem arz eden cevapları not etmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’nun hazırlanma sürecinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da yapılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle özel gereksinim olan bireylerin örgün eğitim konusundaki görüşleri ile ilgili alan yazın taraması yapılmış ve daha sonra Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi, kurslara ait kılavuzlar incelenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda açık uçlu sorular hazırlanmıştır.

İç geçerliği sağlayabilmek için, hazırlanan sorular ile ilgili olarak, iki doktora öğrencisinin, alanında uzman bir akademisyenin ve alanında uzman üç okul psikolojik danışmanının ve altı yüksek lisans öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenleme ve düzeltmeler yapılmıştır. En başta sekiz soru olarak hazırlanmış görüşme formu, uzman kişilerin ortak görüşleri doğrultusunda beş soru olarak revize edilmiştir.

Kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşleri alınarak hazırlanan görüşme formu ilgili öğrencilerin bulunduğu okullardaki okul psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin görüşleri de alınarak son şekli verilmiş ve araştırma grubu dışında yer alan toplamda beş öğrenciye de ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonuçlarına göre, hazırlanan soruların katılımcılar tarafından anlaşılır ve uygulanabilir olduğu belirlenmiştir. Ayrıca görüşme formunda bulunan sorulara öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar değiştirilmeden birinci ağızla kaydedilmiş ve bu formlar öğrencilere tekrar okutularak sorulara verilen cevapların doğruluğu teyit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen verilerin analizinde, betimsel ve içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler, ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşme verileri, araştırmacılar tarafından düz yazıya dönüştürülmüştür. Araştırmacılar tarafından düz yazıya aktarılan veriler incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda çalışma soruları kapsamı dışından olan veriler, veri setinden çıkarılmıştır. Çalışma kapsamı dışındaki verilerden arındırılmış veri setinin öğrenciler tarafından incelemeleri sağlanmıştır. Bu inceleme aracılığıyla öğrencilerin görüşme esnasında vermiş oldukları cevapları tekrar gözden geçirmeleri istenmiştir. Bunun yanında veri setine eklemek ya da çıkarmak istedikleri cevapları belirtmeleri arzulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılan bu işlemler, aslında verilerin güvenilirliği sağlamaya yönelik işlemler olduğu söylenebilir. Veri setinin son hali, üç fen eğitimcisi tarafından farklı zamanlardan incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda her bir fen eğitimcisi bu veri setinde tema ve kodlar oluşturmuştur. Daha sonra üç fen eğitimcisi bir araya gelerek yapmış oldukları analizi değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmede fen eğitimciler, elde edilen verilerde görüş birliğine varılamayan tema ve kodlar üzerinde tartışma yaparak uzlaşmaya gitmişlerdir (Denzin ve Lincoln, 1994). Böylece üç fen eğitimcisi, çalışmanın amacına bağlı kalarak kod ve temaların son halini vermişlerdir. Üç fen eğitimcisi, tema ve kodların tutarlılığını belirlemek için Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya atılan formülden yararlanmışlardır. Bu formüle göre üç fen eğitimcisinin yapmış oldukları veri analizinin uyuma oranı %81 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, verilerin güvenilir bir şekilde analiz edildiğini ortaya koymaktadır (Miles ve Huberman, 1994). İçerik analiz ile oluşturulan tema ve kodları desteklemek için öğrenci cevaplarından doğrudan alıntı yapılmıştır. Son olarak katılımcıların cevaplarından oluşturulan tema ve kodlar tablo şekline getirilerek verilerin analizi sonlandırılmıştır.

Etik Kurul Kararı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu (14/05/2020 tarih ve 2020/03-07 sayı) tarafından "*Kaynaştırma Öğrencilerinin Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşleri*" adlı çalışmada kullanılacak olan araçlar incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin mülakatta yer alan sorulara vermiş olduğu cevaplar, soru bazında incelenerek okuyuculara sunulmuştur. Öğrencilerin mülakatın birinci sorusuna verdiği cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Kaynaştırma Öğrencilerinin “DYK Hakkında Kısaca Bilgi Verebilir Misiniz?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplardan Oluşturulan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	Katılımcılar					
		M ₁	M ₂	M ₃	M ₄	M ₅	M ₆
Destekleme ve Yetiştirme Kursu	Test (soru) çözme imkânı sağlama	*	*	*	*	*	*
	Konuları öğrenmeyi sağlama	*	*	*		*	*
	Ders çalışmayı sağlama		*		*	*	*
	Ders işleniyor olması	*		*	*	*	
	Hafta sonu yapıyor olması		*		*		*
	Eğitime katkıda bulunma		*	*			*
	Anlaşılmayan noktaların telafisinin yapılması	*				*	*

Tablo 2 incelendiğinde, Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları'nın kaynaştırma öğrencileri tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Söz konusu kurslar hakkında öğrencilerden M₆; “Kurslara geldiğim zaman genellikle konuları daha iyi öğreniyorum. Konu tekrarı yaparak daha fazla soru çözmemi sağlıyor. Ayrıca anlamadığım yerleri hocalarıma sorma imkânım oluyor.” şeklinde görüş bildirerek kursların normal zamanda işlenen konularla ilgili anlaşılmayan noktaların telafi edilmesi imkânını sağladığına vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra M₅; “Kurslarda ders çalışıyoruz, soru çözüyoruz, hocalarımızın anlattıklarını dinliyoruz, hocalarımızın dağıttığı testleri veya akıllı tahtadaki (etkileşimli tahta) testleri çözüyoruz.” şeklinde görüş bildirerek bu kursların okullarda akademik başarıyı artırmak için birtakım çalışmalar içerdiğini ifade etmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinin mülakatın ikinci sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3

Kaynaştırma Öğrencilerinin “DYK’ya Katılma Sebepleriniz Nelerdir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplardan Oluşturulan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	Katılımcılar					
		M ₁	M ₂	M ₃	M ₄	M ₅	M ₆
DYK’ye Katılma Sebepleri	Konu tekrarı yapmak	*	*	*	*	*	*
	Konular ile ilgili test çözmek	*	*		*	*	*
	Anlaşılmayan konuları öğretmene sorma	*		*		*	*
	Derse katılımın sağlanması		*		*	*	
	Verimli vakit geçirmek	*		*			*
	Uygun çalışma ortamına sahip olmak	*		*		*	*
	Konuları daha iyi öğrenmek		*			*	*
	Yazı yazmak	*		*	*		

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcılar “DYK’ye Katılma Sebepleri” teması altında; konu tekrarı yapmak, test çözmek, anlaşılmayan konuları hocalara sormak, verimli vakit geçirmek şeklinde görüş beyan etmişlerdir. Bu konuda M₁ katılımcısı; “Kurslar verimli vakit geçirmemi sağlıyor.” ve M₂ katılımcısı; “Kurslarda soru çözüyoruz. Fakat sadece soru çözmek için değil aynı zamanda okumamı, yazmamı ve matematiğimi daha iyi geliştirdiği için kurslara katılıyorum.” şeklinde görüş beyan ederek kursların sadece merkezi sınavlara yönelik olmayıp öğrencilerin bazı eksikliklerinin de telafi edildiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların tamamı, kurslara konu tekrarı yapıldığı için katıldığına dair görüş bildirmiştir. Ayrıca M₆ öğrencisi; “Evde çalışma masam ve kendime ait bir odam olmadığı için ders çalışamıyorum. Evde bulamadığım çalışma ortamını kurslarda buluyorum. Bu yüzden kurslara gelmem gerekiyor. Ayrıca evde çalışmadığım zaman kurslarda çalışıyorum.” şeklinde görüş bildirerek kursların öğrencilere aynı zamanda uygun bir çalışma ortamı sağladığını da vurgulamıştır.

Kaynaştırma öğrencilerinin mülakatın üçüncü sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Kaynaştırma Öğrencilerinin “DYK’da Katıldığınız Derslerin Size Sağladığı Katkıları Nelerdir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplardan Oluşturulan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	Katılımcılar					
		M ₁	M ₂	M ₃	M ₄	M ₅	M ₆
DYK’ nin işlevleri	Anlaşılamayan yerlerin hocalara sorulması	*	*	*	*	*	*
	Etkileşimli tahtadan soru çözme	*	*	*	*	*	*
	Ders çalışma imkânı sağlama	*	*		*	*	
	Test(soru) çözme		*		*	*	*
	Konu tekrarı yapılması	*		*	*		*
	Yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama		*	*	*		*
	Sınavlara hazırlığı sağlama	*		*		*	*

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcılar “DYK’ nin İşlevleri” teması altında; anlaşılamayan yerlerin hocalara sorulması, etkileşimli tahtadan soru çözme, ders çalışma imkânı sağlama, konu tekrarı yapılması şeklinde görüş beyan etmişlerdir. Konuyla ilgili M₂ öğrencisi; “Anlamadığım bir konu olduğumda öğretmenime soruyorum ve bana bireysel olarak anlatıyor. Ayrıca sınıf mevcutları diğer günlere göre daha düşük olduğu için daha verimli ders işleyebiliyoruz.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Aynı soruya M₆ öğrencisi; “Kurslarda bize kaynak kitap desteği sağlanıyor ve bazı dersleri oyun oynayarak işliyoruz. Bu da dersleri sevmemi sağlıyor.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Öğrencilerden M₁; “Etkileşimli tahtadan soru çözüyoruz veya farklı videolar izliyoruz.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Öğrencilerden M₄; “Kurslar yeni şeyler öğrenmemi ve konuların aklımda daha uzun süre kalmasını sağlıyor.” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinin mülakatın dördüncü sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Kaynaştırma Öğrencilerinin “DYK’nın Size Göre Sınırlılıkları Nelerdir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplardan Oluşturulan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	Katılımcılar					
		M ₁	M ₂	M ₃	M ₄	M ₅	M ₆
DYK’ nin Sınırlılıkları	Teneffüslerin kısa olması	*	*	*	*	*	*
	Akıllı tahtanın aktif kullanılmaması	*	*		*	*	*
	Ders materyallerinin küçük yazılı olması	*		*	*	*	
	Fazla yazı yazılması	*	*		*	*	
	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması			*		*	*
	Deney yapılmaması		*		*		

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılar, “DYK’ nin Sınırlılıkları” teması altında; teneffüslerin kısa olması, akıllı tahtanın aktif kullanılmaması, ders materyallerinin küçük yazılı olması ve fazla yazı yazılması şeklinde görüş beyan etmişlerdir. Bu konuyla ilgili M₆ öğrencisi; “Yapamadığım her sorumu öğretmenime soramıyorum. Eğer bireysel ders alsaydım her sorumu sorabilirdim ve hocalarım bana daha fazla vakit ayırabilirdi. Söz hakkı istediğimde bazen bana sıra gelmiyor. Çünkü sınıf mevcutları kalabalık oluyor. Ayrıca bazı öğretmenler bir üniteyi tam olarak biz anlamadan diğer ünitelere geçiyor.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Aynı soruya M₅ katılımcısı; “Etkileşimli tahta ders işlenirse daha iyi olurdu. Çünkü ben akıllı tahtadan bir şeyleri izleyerek anlayamıyorum. Yazı yazmadan sadece akıllı tahtadan ders işlendiğinde anlatılanları takip edemiyorum.” şeklinde görüş beyan etmiştir. M₃ öğrencisi; “Tahtaya yazılan yazıların küçük olduğunda ve arka sıralarda oturduğumda

dersleri takip edemiyorum şeklinde görüş beyan etmiştir.” M₄ öğrencisi; “Bazen fazla yazı yazıyoruz ve benim ellerim çok ağrıyor.” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinin mülakatın beşinci sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Kaynaştırma Öğrencilerinin “DYK’nin Geliştirebilmesi ve Kalitesinin Artırılması İçin Neler Yapılmasını İstersiniz?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplardan Oluşturulan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	Katılımcılar					
		M ₁	M ₂	M ₃	M ₄	M ₅	M ₆
DYK’nin Geliştirilmesi	Daha fazla deney yapılmalı		*	*	*	*	*
	Sınıf mevcutları daha az olmalı		*		*	*	*
	Sınıfta önde olan bir sırada oturmak	*	*	*		*	
	Tahtadaki yazılar büyük puntuyla yazılmalı	*		*		*	
	Teneffüs saatleri daha uzun olmalı	*		*	*		*
	Kursların başlangıç saatleri ileriye alınmalı			*		*	*
	Etkileşimli tahta daha aktif kullanılmalı		*		*		*
	Ders anlatılırken daha yavaş anlatılmalı	*		*	*		*

Tablo 6 incelendiğinde katılımcılar, “DYK’nin Geliştirilmesi” teması altında; daha fazla deney yapılmalı, sınıf mevcutları az olmalı, sınıfta ön sıralarda oturmak ve tahtadaki yazılar büyük puntuyla yazılmalı ve teneffüsler daha uzun olmalı şeklinde görüş beyan etmişlerdir. Öğrencilerden M₆; “Akıllı tahtaları daha aktif kullanmak istiyorum, okula yürüyerek geliyorum ve evim okuluma uzak bir mesafede olduğu için yoruluyorum. Okul servisi ayarlanabilir veya kursların başlangıç saati biraz ileriye alınabilir. Ayrıca konular işlenirken biraz daha yavaş gidilebilir ve daha fazla soru çözülebilir.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Aynı soruya M₄ ve M₅ öğrencileri; “Derslerde daha fazla deney yapılabilir.” şeklinde görüş beyan etmişlerdir. Aynı şekilde M₂ ve M₃ öğrencileri; “Sınıfta ön sıralarda oturmak derse daha fazla odaklanmamı sağlıyor.” şeklinde görüş beyan etmişlerdir. Konuyla ilgili M₁ öğrencisi, “Sınıf mevcutları daha az olmalıdır.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Ayrıca M₄ öğrencisi; “Dersler işlenirken biraz ders işlenmeliyiz ve biraz da oyun oynamalıyız.” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kaynaştırma öğrencilerinin Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkında görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılarak aşağıda sunulmuştur.

Bu çalışmaya katılan kaynaştırma öğrencileri, destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili çoğunlukla olumlu görüş belirtmekle birlikte kursların bazı yönlerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Söz konusu kurslar, öğrenci ve kursiyerleri örgün eğitim müfredatındaki derslerle sınırlı olarak desteklemek ve yetiştirmek amacıyla açılmıştır (MEB, 2020). Bu bakımdan MEB’in bu kursları açmasındaki amaç ile kaynaştırma öğrencilerinin bu kurslara katılma amaçlarının birbiri ile genel olarak örtüştüğü sonucuna varılmaktadır. Fakat kaynaştırma öğrencilerinin bu kurslara katılma amacı sadece merkezi sınavlara (Örneğin, Liselere Geçiş Sınavı ve Parasız Yatılı Bursluluk Sınavı vb.) hazırlanmak değil, çeşitli etkinliklere katılmak, zamanını verimli geçirmek, daha fazla soru çözebilmek, evde bulamadığı çalışma ortamını telafi edebilmek ve okuldaki akademik başarısını artırmak olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcılar, sınıfta etkileşimli tahta ve yazılı öğretim materyalleri kullanılırken kaynaştırma öğrencilerinin gelişim düzeylerinin öğretmenler tarafından dikkate alınmadığını belirtmişlerdir (Bkz. Tablo 5). Bu konuda M₆ katılımcı; “Sınıf mevcudumuz genelde 20 kişiden fazla olduğu için bize

bireysel vakit ayrılmıyor ve derslerde kullanılan öğretim materyalleri diğer öğrencilere göre yapıldığı için dersi takip etmekte zorlanıyorum.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Aynı durum M₃ katılımcısı tarafından “*Derslerde genelde arka sıralarda oturmak zorunda kalıyorum ve tahtayı görmekte zorlanıyorum, dersleri takip edemediğim için dikkatim dağılıyor.*” şeklinde ifade edilmiştir. Örneğin, derslerde dağıtılan yazılı materyaller (test vb.) her bir kaynaştırma öğrencisinin görebileceği ve şekilleri iyi ayırt edebileceği büyüklükte olmadığı çalışmaya katılan öğrenciler tarafından doğrulanmıştır. Ayrıca etkileşimli tahtanın aktif kullanılmaması ve kullanılırken de yazı veya görsel büyüklüğünün kaynaştırma öğrencilerine hitap etmeyen bir düzeyde olduğu katılımcılar tarafından ifade edilen görüşler arasındadır.

Çalışmaya katılan kaynaştırma öğrencileri destekleme ve yetiştirme kurslarında etkileşimli tahtanın veya birden çok duyuya hitap edebilen materyallerin aktif kullanılmamasından ve öğretmenlerin genel olarak tahtada düz anlatım tekniğini kullanarak ders anlattıklarını dile getirmişlerdir. Ünsal ve Korkmaz (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kurslarda en çok anlatım ve soru cevap yöntemini tercih ettiklerini ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde Göksu ve Gülcü (2016) destekleme ve yetiştirme kurslarında öğretmenlerin sıkça soru çözme yöntemini kullanarak soru çözdüğünü ifade etmişlerdir. Gelişim ve öğrenme özellikleri farklı olan, tek düze öğretimden eşit oranda istifade edemeyen kaynaştırma öğrencileri için düz anlatım yönteminin yanı sıra keşfe dayalı öğrenme, işbirlikçi öğrenme gibi farklı öğretim teknikleri de kullanılmalıdır (Prater, 2006).

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin, evrensel tasarım ilkelerine dikkat etmeleri genel olarak öneriler arasındadır. Evrensel tasarımın eşit kullanım ilkesi, sınıf materyallerini farklı öğrenme gereksinimleri ve tarzları için ulaşılabilir kılmayı; kullanımda esneklik ilkesi, çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmayı; basit ve sezgisel olma ilkesi, açık bir şekilde öğretim yapmayı; destekleme ve teşvik etme ilkesi öğretim ortamı ilkesi tüm öğrencileri derse katılımları için cesaretlendirmeyi kapsamaktadır (Pliner ve Johnson, 2004). Bu bağlamda evrensel tasarım ilkeleri, tüm öğrencilere eşit şartlar ve öğrenme ortamları sağlayacak, onların öğrenme ihtiyaçlarına hitap edecek öğretimlerin olacağı düşünülmektedir. Evans, Williams, King ve Metcalf (2010) yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ve öğrenme için evrensel tasarımda sözü edilen farklı yöntemleri uygulayarak öğrencilerine eşit öğrenme fırsatları sunmaları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Aynı şekilde Evans ve diğerleri (2010), öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkili etkileşim kurabilecekleri işbirlikçi bir sınıf ortamı oluşturulması gerektiğini vurgulanmaktadır.

Çalışmanın bir diğer bulgusu olarak ise öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında yazılı materyalleri (ders kitabı, soru bankası) sıkça kullanmayıp bunların yerine fazla miktarda yazı yazdırmayı tercih etmeleridir. Kaynaştırma öğrencilerinin destekleme ve yetiştirme kurslarındaki dersleri daha iyi takip etmelerini sağlayacak öğretimsel uygulamalara yeterince yer verilmediği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu açığı kapatmak için evrensel tasarımın ilkeleri dikkate alınarak öğretimde kullanılan materyaller ve etkinlikler, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacak bir şekilde tasarlanarak onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir (Gül, 2014; Shaw, 2011; Tomlinson, 2005). Öğretimde içerik, öğrencilere ne öğretileceğini kapsarken süreç, öğretimin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili ölçütleri kapsar. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerinin başarısının öğrencinin kişisel özelliklerine, gereksinimlerine ve yeterliliklerine bağlı olduğu unutulmamalıdır. Kaynaştırma öğrencileri için bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulanmalı ve bu programlar uygulanabilir gerçeklikte olup her öğrencinin performansına ve ihtiyacına hitap etmelidir (Gül ve Vuran, 2015). Kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretimlerde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun herhangi bir değişiklik yapmadığı; düzenleme yapanların ise etkinlikleri basite indirgeme, öğrencilere uygun etkinlik oluşturma ve içerik belirleme çalışmalarına odaklandıkları görülmektedir (Deniz ve Çoban, 2019).

Çift yönlü amaçlar içeren kaynaştırma uygulaması, özel gereksinimli öğrenciler ile diğer öğrencilerin aynı ortamda eğitim almalarını ve kaynaştırma öğrencilerinin yaşam kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. Bunun yanında kaynaştırma uygulaması, kaynaştırma öğrencilerinin diğer akranlarının bu öğrencilere karşı anlayışlı olma, empati kurabilme, farklılıklara saygı duyma, hoşgörülü olma ve iş birliği kurabilme gibi davranış ve becerilerinin de kazandırılmasını

amaçlamaktadır (Gül ve Vuran 2015). Bu çalışmanın bazı katılımcıları, kurslarda akranlarının sınıf içerisinde bazı uygun olmayan ve dikkat dağıtıcı davranışlarda bulunmasından yakınmaktadır. Söz konusu durum M₃ katılımcısı tarafından da doğrulanıp “*Dersteyken söylemek istediklerimi söyleyemiyorum ve sormak istediklerimi soramıyorum.*” ve M₂ katılımcısı tarafından “*Öğretmenim bir soru sorduğunda yanlış olur diye korkuyorum ve çekiniyorum.*” şeklinde ifade edilmiştir. Fakat M₁ rumuzlu katılımcı, normal zamanlarda yapılan derslere göre kurs derslerinde kendini daha iyi ifade ettiğini ve konu ile ilgili anlamadığı yerleri öğretmenlerine sorabildiğini ifade etmiştir. Bu durumu katılımcılar, kurslarda sınıf mevcutlarının az olması ve dersleri dinleyen arkadaşlarının kursa gelmeleri ile açıklamışlardır.

Öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin destekleme ve yetiştirme kurslarında akranlarıyla kurmuş olduğu ılımlı ortamı bir fırsat olarak değerlendirmeli ve sınıf yönetimi konusunda daha dikkatli olup bu konuda sistematik çalışmalar yapmalıdırlar. Destekleme ve yetiştirme kurslarında, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler yukarıda anlatılan önerileri dikkate almalıdırlar. Öğretmenler, her bir kaynaştırma öğrencisinin özel bir birey olduğu gerçeğini göz önünde bulundurmalı, kaynaştırma öğrencilerinin gereksinimlerinin de farkına varıp onları önemsemeli, etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanmalıdır. Bu sayede kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenciler, buldukları sınıflarda kendilerine verilen eğitimden en iyi şekilde faydalanma fırsatı bulacaklardır. Ayrıca öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinin ve diğer öğrencilerinin zaman içerisindeki akademik veya sosyal gelişmelerini düzenli olarak inceledikleri takdirde kaynaştırma eğitimine olan bakış açıları değişecek ve bu konudaki tecrübeleri de artacaktır. Bunun yanı sıra kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin velileri de bu gelişmelerden düzenli olarak haberdar edildiği zaman velilerin kaynaştırma eğitimine olan tutumları da olumlu yönde gelişecektir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçların, hafta sonu kurslarındaki kaynaştırma uygulamalarının daha dikkatli yapılması ve kalitesinin artırılmasında büyük rol oynayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı araştırmalara da yer verilebilir. Kursların tam merkez noktasında bulunan ve tüm uygulamanın bizzat içinde olan kaynaştırma öğrencilerinin görüşlerinin alınmasının MEB başta olmak üzere diğer tüm paydaşlara yol göstereceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Atlan, N. (2019). *Ortaokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin yaşam doyumları, aile işlevleri ve kaynaştırma hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Batu, S. Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 33-50.
- Batu, S. Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Yayıncılık.
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, 719-732.
- Deniz, E. ve Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (1994). The research process. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 45-81. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Disability Discrimination Act. (1992). <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents> adresinden 15.02.2020 tarihinde erişildi.
- Doğu, M. B. (2017). *Okul öncesi eğitimde sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Evans, C., Williams, J. B., King, L. and Metcalf, D. (2010). Modeling, guided instruction, and application of UDL in a rural special education teacher preparation program. *Rural Special Education Quarterly*, 29, 41-48.
- Göksu, İ. ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 111-123.
- Gül, S. O. ve Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 1-13.
- Kargın, T. (2008). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. H. İ. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 59-87). Ankara: Pegem Akademi.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Lewis, R. B. and Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. Prentice Hall.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). *Türk millî eğitim temel kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- MEB. (2005). *İlköğretim ve orta öğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.23639&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=sosyal%20etkinlikler> adresinden 15.11.2019 tarihinde erişildi.
- MEB. (2006). *Özel Eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeliği-yayimlandi/icerik/1089> adresinden 15.11.2019 tarihinde erişildi.
- MEB. (2007). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi: Çocuk gelişimi ve eğitimi (Zihinsel engelliler)*. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Zihinsel%20Engelliler.pdf adresinden 23.12.2019 tarihinde erişildi.

- MEB. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf adresinden 15.12.2019 tarihinde erişildi.
- MEB. (2019). *Okullarımızda neden, niçin, nasıl kaynaştırma? Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf adresinden 17.10.2019 tarihinde erişildi.
- MEB. (2020). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf adresinden 17.01.2020 tarihinde erişildi.
- Miles, B. M. & Huberman A. M., (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. California, USA: Sage Publications.
- Orakçı, Ş. F., Aktan, O., Toraman, Ç. ve Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122.
- Pliner, S. M. and Johnson, J. R. (2004). Historical, theoretical, and foundational principles of universalinstructional design in higher education. *Equity & Excellence in Education*, 37, 105-113.
- Prater, M. A. (2006). *Teaching strategies for students with mild to moderate disabilities*. New Jersey: Pearson Allyn & Bacon.
- Sarıca, R. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(221), 91-122.
- Shaw, R. A. (2011). Employing universal design for learning. *New Directions for Student Services*, 134, 21-33.
- Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(4), 537-564.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44, 262-269.
- Türk, N. (2011). *İlköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili sosyolojik bir araştırma (Denizli örneği)*. Doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 87-118.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

There are quite number of studies on inclusive education practice in the literature review. However, most of these studies look at the opinions of teachers, parents or peers of inclusive students. This body of research is focused on the inappropriate behaviors of the students rather than the appropriate behaviors, and punitive practices rather than reinforcement practices in reducing/eliminating the inappropriate behaviors. It was also noted that students' participation in social activities was not often encouraged and there is no consideration how peer support can be integrated in inclusive practices (Gül and Vuran, 2015). Atlan (2019) emphasized the importance of social skills and opportunities for self-expression as well as academic skills in order to increase the satisfaction and self-perception of inclusive students. The research of Deniz and Çoban (2019) concluded that most of the teachers do not have sufficient training on inclusive education, they have a limited level of collaboration, and they do not have sufficient physical opportunities regarding inclusive education. Therefore, this research has been conducted for the following reasons:

- There are limited number of studies on students who need special education and who benefit from inclusive education.
- The number of students who need inclusive education has increased recently.
- This research was designed to provide solutions to problems, particularly for managers and teachers who do not receive a qualified in-service training on how to approach inclusive students.

The research first aims to identify the problems faced by students who are in inclusive education and then aims to unearth the expectations and suggestions of the students. As a result, in the light of these expectations and suggestions, it is aimed to ensure that the inclusive students benefit from the courses in the best way and that the courses meet their needs. The findings will contribute to the literature on topics such as inclusion, and guide teachers and administrators about the issues that they should pay attention to.

Method

This research employs case study, one of the qualitative research designs. Semi-structured interview form was used, and the research was carried out with six students aged between 10 and 14. Two participants were 6th grade and two of them were 5th grade students. The other two were studying at the 8th grade. Validity and reliability studies were also carried out during the preparation of the interview form. In order to ensure internal validity, two doctoral students, an academic specialized in their fields and three psychological counselors and six graduate students were asked to provide feedback to the questions. In order to ensure the validity of the scope, the interview form was prepared by taking the opinions of the experts and later questions were presented to school psychological counselling teachers in the schools where the relevant students were located to take their opinions. Pilot research was conducted with five students who are not part of the research. Content analysis was used to analyse the data.

Results

Table 2 shows that students the Support and Training Courses in different ways. One of the students, M₆, made the following statement; *“When I come to the courses, I usually learn the topics better. It allows me to solve more questions by revising them. I also have the opportunity to ask my teachers about the topics I do not understand.”* It was emphasized that the courses provide the opportunity to compensate for the points that are not understood about the subjects during school time. In addition, M₅ said: *“We solve problem and we listen to what our teachers tell, we work on the tests*

distributed by our teachers or the tests on the smart board (interactive board).” He stated that these courses help them increase academic success at schools.

When Table 3 is examined, the participants are under the theme of "Reasons for participating the courses" expressed the importance of revising the subjects, working on test, asking the questions they could not to understand at school, and spending productive time. For instance, M₁ stated: *“The courses enable me to have an efficient time.”* M₂ said: *“We solve questions in courses. But I attend courses not only to solve questions, but also to improve my reading, writing and mathematics skills.”* She states that the courses are not only for central exams but also help some students to make progress. In addition, the participants stated that they attended the courses because of the revisions offered by teachers.

Discussion and Conclusion

The inclusive students who participated in this study expressed mostly positive opinions about the support and training courses, but also stated that some aspects of the courses should be improved. These courses aim at supporting students to increase their attainment in the courses in the formal education curriculum (Ministry of Education, 2014). In this regard, the aim of the Ministry of National Education is to offer these courses so that they can overlap with the curriculum at schools. However, it was determined that the aim of participation of the inclusive student is not only to prepare them for central exams, but offer them opportunities to join various activities, to spend time efficiently, to solve more questions, to compensate the working environment that they cannot find at home and to increase their academic success in school (Table 3).

As interviews show the interactive board and written course materials used in the classroom, expressions regarding the development levels of the inclusive students are ignored (Table 5). For instance, M₆ stated: "Since our class population is generally more than 20 people, teachers cannot allocate one-to-one time slots for us and I have difficulty in following the lesson." M₃ also stated, *“I usually have to sit in the back rows in the lessons and I find it difficult to see the board, I am distracted because I cannot follow the lessons.”* For example, the written materials (test etc.) distributed in the lessons were not large enough for students to see and differentiate the shapes. In addition, participants think that interactive board is not used actively and that the size of the text or visuals is not appealing to them.

Ek-1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

- Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) hakkında kısaca bilgi verebilir misiniz?
- Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK)'na katılma sebepleriniz nelerdir?
- Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK)'nın size katkıları nelerdir?
- Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK)'nın size göre yetersizlikleri nelerdir?
- Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK)'nın geliştirebilmesi ve kalitesinin artırılması için neler yapılmasını istersiniz?

Etik Liderlik ve Çalışanların Yenilikçi Davranışı: Lider-Üye Etkileşimi ve Duygusal Zekânın Düzenleyici Aracılık Modeli

Yavuz Selim DÜGER
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
yselim.duger@dpu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-3523-9671

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.702443

Geliş Tarihi: 12.03.2020

Revize Tarihi: 23.09.2020

Kabul Tarihi: 01.10.2020

Atıf Bilgisi

Düger, Y. S. (2020). Etik liderlik ve çalışanların yenilikçi davranışı: Lider-üye etkileşimi ve duygusal zekânın düzenleyici aracılık modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 706-725.

ÖZ

Değişimin hızlı olduğu günümüz iş dünyasında, yeniliği arayan ve değişimi takip eden çalışanlar örgütler için son derece büyük öneme sahiptir. Çalışanların yenilikçi davranış sergilemeleri noktasında ise liderlerin örgüt içerisinde sergilediği tutum ve davranışlar belirleyici olmaktadır. Bu çalışmada etik liderlik, lider-üye etkileşimi ve duygusal zekânın çalışanların yenilikçi davranışlar sergilemesinde etkisi olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Etik liderlik ile yenilikçi davranış arasındaki ilişkide lider-üye etkileşiminin aracılık rolünü ve bu aracılık rolünde duygusal zekânın düzenleyici (moderatör) etkisini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu çalışmada nihai olarak, etik liderliğin çalışanların yenilikçi davranış üzerindeki etkisi lider-üye etkileşimi ve duygusal zekânın düzenleyici aracılık modeli çerçevesinde incelenmektedir. Bu doğrultuda Kütahya'da faaliyet gösteren çini ve porselen işletmelerinde çalışan 239 kişiye ulaşılarak anket aracılığı ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre; etik liderliğin, lider-üye etkileşiminin ve duygusal zekânın çalışanların yenilikçi davranışlarına olumlu etkileri vardır. Etik liderlik ile yenilikçi davranış arasında lider-üye etkileşiminin kısmi aracılık etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lider-üye etkileşimi ile yenilikçi davranış arasındaki ilişkide, duygusal zekânın düzenleyici rolünün de olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, düzenleyici aracılık modeli anlamlı olmasına rağmen, negatif bir değere sahip olduğu için desteklenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Etik liderlik, lider-üye etkileşimi, duygusal zekâ, yenilikçi davranış, düzenleyici aracılık modeli.

Ethical Leadership and Innovative Behavior of Employees: A Moderated Mediation Model of Leader Member Exchange and Emotional Intelligence

ABSTRACT

In today's business world, where change is fast, employees seeking innovation and following change are extremely important for organizations. Leaders' attitudes and behaviors within the organization are determinants in terms of employee innovative behavior. In this study, it is aimed to determine whether ethical leadership, leader-member exchange, and emotional intelligence have an effect on employees' innovative behaviors. In the relationship between ethical leadership and innovative behavior, it was purposed to reveal the mediating role of leader-member exchange and the moderator effect of emotional intelligence in this mediating role. In this study, it is ultimately aimed to analyze the effect of ethical leadership on employees' innovative behavior within the framework of the moderated mediation model of the leader-member exchange and emotional intelligence. For this purpose, 239 employees were reached who working in the tile and porcelain manufacturer located in Kütahya and data were collected through a questionnaire. According to the research result; It has been concluded that ethical leadership, leader-member exchange, and emotional intelligence have a positive effect on the innovative behavior of employees, that there is a partial mediating effect of leader-member exchange between ethical leadership and innovative behavior, and emotional intelligence has a moderator role in the relationship between leader-member exchange and innovative behavior. In addition, although the moderated mediation model is significant, it is not supported because it has a negative value.

Keywords: Ethical leadership, leader-member exchange, emotional intelligence, innovative behavior, moderated mediation model.

Giriş

Dünyada son 20 yılda meydana gelen değişim, önceki dönemlere göre çok daha hızlı gerçekleşmiştir. Değişim, teknolojinin yanı sıra sistemler, metotlar, ürünler, hizmetler, kültür, tüketici istek ve beklentileri vb. birçok alanda kendini göstermiştir. Değişimin bu kadar hızlı yaşandığı günümüzde, işletmelerin uzun vadede varlığını devam ettirebilmeleri değişimin içinde yer almalarına

ve değişimin öncüleri olmalarına bağlıyken, işletmelerin değişime cevap verebilme kapasiteleri ise, sahip olduğu nitelikli ve örgütsel sadakati yüksek çalışanlara sahip olmalarına bağlıdır. Bu bağlamda değişimi arayan, takip eden, isteyen ve bu motivasyona sahip olan çalışanlar işletmeler için son derece büyük öneme sahiptir. Ayrıca, değişimin öncüsü olmak isteyen işletmeler sadece bir konuda uzmanlaşan değil, uzmanlaştığı konuda değişimi arayan ‘değişim ajanlarına’ ihtiyaç duymaktadırlar.

Değişim noktasında çalışanların yenilikçi davranışları, ürünler, uygulamalar, hizmetler veya prosedürler hakkında yeni ve faydalı fikirlerin üretilmesi, tanıtılması ve uygulanması olarak karşımıza çıkmaktadır (Zhou, 2003). Çalışanların iş ortamında, ekstra rol davranışı olarak, yenilikçi davranışlar sergilemesini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik literatürde birçok araştırma yapılmıştır. İşletmelerdeki yönetim anlayışının çalışanların yenilikçi davranışlar sergilemesinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşüncesine yapılan literatür incelemesinde, araştırmacılar tarafından liderlik stillerini konu alan çalışmalara sınırlı da olsa rastlanmaktadır. Etik liderlik anlayışının çalışanların yenilikçi davranışlarına etkisini konu alan araştırmalar (Kalyar, Usta ve Shafique, 2019; Özsungur, 2019; Tu ve Lu, 2013; Yidong ve Xinxin, 2013; Zehra ve Waheed, 2017) ayrıca, dönüşümcü liderlik (Eisenbeiß ve Boerner, 2013), güçlendirici liderlik (Zhang ve Bartol, 2010), demokratik, otoriter ve serbestçi liderlik (Lin ve Wu, 2018) yaklaşımlarının çalışanların yenilikçi davranışlarına etkisini konu alan araştırmalar da bulunmaktadır.

Yöneticiler/liderler çalışanlara pozitif enerji vererek, psikolojik olarak onları güçlendirerek ve çalışanlarla kaliteli ilişkiler geliştirerek onları yenilikçi davranışlar sergilemesi noktasında teşvik edici olabilmektedir (Ma, Cheng, Ribbens ve Zhou, 2013). Ayrıca, etkili bir liderlik tarzı çalışanların yenilikçi davranışlar sergilemesi için katalizör görevi görebilmektedir (Atitumpong ve Badir, 2018). Bu bağlamda, etik liderliğin örgüt içerisinde ahlak, adalet, özerklik ve insan odaklılık gibi değerlere hitap etmesinden dolayı, özellikle moral ve motivasyon açısından çalışanların yenilikçi davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Ma vd., 2013). Ayrıca, etik liderliğin çalışanların yenilikçi davranışına olan etkisinin yanı sıra, çalışanların memnuniyet düzeyini olumlu yönde etkilediği, örgütsel bağlılık düzeylerini artırması noktasında etkisinin olduğunu, iş ahlak değerlerinin oluşturması ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının geliştirmesine yardımcı olduğu da bilinmektedir (Dhar, 2016).

Bir diğer liderlik yaklaşımı olan lider-üye etkileşimi, çalışanların her biri ile kişiselleştirilmiş ilişkilerin kurulduğu, özellikle güven ve performans bağlamında çalışanlarla etkileşimin geliştirildiği bir yaklaşımdır (Baş, Keskin ve Mert, 2010). Lider-üye etkileşiminin sosyal değişim teorisi çerçevesinde açıklanması, çalışanların yenilikçi davranışlarına olan etkisini anlama açısından önemlidir. Sosyal değişim teorisi kişilerin kazanım elde etmek için içsel motivasyonla gönüllü olarak olumlu davranışlar sergilemesi olarak açıklanabilir (Aydın, 2017). Lider-üye etkileşimi sonucunda liderlerin çalışanlarına sunduğu maddi ya da psikolojik tatmine dayalı kazanımlar çalışanların örgüt içerisinde ekstra çaba sarf etmesine yol açmaktadır (Düger, 2020). Bu ekstra rol davranışı örgütlerde çalışanların yenilikçi davranış sergilemesi olarak kendini göstermektedir. Literatürde yapılan bazı çalışmalar (Atitumpong ve Badir, 2018; Gu, Tang ve Jiang, 2015; Saeed, Afsar, Cheema ve Javed, 2019) bunu kanıtlamaktadır.

Çalışanların yenilikçi davranışlar sergilemesi noktasında, liderliğin etkisi olduğu gibi çalışanlarında sahip olduğu bazı özelliklerin etkisi olabilmektedir. Sosyal zekânın bir parçası olan duygusal zekâ, kişilerin kendi duygularını daha iyi tanımlayabilmelerine ve yönetebilmelerine, başkalarının duygularını anlayabilme ve iyi bir şekilde karşılık verebilmeleri olarak tanımlanmaktadır (Ordun ve Acar, 2014). Duygusal zekâ, kişiyi psikolojik açıdan ele aldığından dolayı iş ortamında sergileyeceği davranışları açıklamada yardımcı olabilmektedir. Bununla birlikte, çalışanların sahip olduğu duygusal zekâ, örgüt içerisinde iyi bir performans sergilemesine neden olabilmektedir (Shojaei ve Siuki, 2014). Duygusal olarak zeki çalışanların işe daha fazla motive oldukları ve daha üretken davranışlar sergilediklerini, bununla birlikte, duygusal zekânın çalışanların yenilikçi davranışlar sergilemesi noktasında kilit rol oynadığını yapılan bazı çalışmalarda ortaya koymaktadır (Al-Omari, 2017; Dinçer ve Orhan, 2012).

Bu çalışmanın amacı ilk olarak etik liderliğin çalışanların yenilikçi davranışlarına olan etkisini ortaya çıkarmaktır. İkinci olarak, etik liderlik ile çalışanların yenilikçi davranışları arasında lider-üye etkileşiminin aracılık rolünü keşfetmektir. Üçüncü olarak, lider-üye etkileşiminin çalışanların yenilikçi davranışlarına olan etkide duygusal zekânın bu etkiye olan katkısını ortaya koymaktır. Son olarak, geliştirilen düzenleyici aracılık modeli çerçevesinde bütüncül bakış açısıyla etik liderliğin çalışanların yenilikçi davranışına olan etkisini değerlendirmektir.

Etik Liderlik

Brown, Trevino ve Harrison (2005) etik liderliği “*kişisel eylemler ve kişiler arası ilişkiler yoluyla normatif olarak uygun davranışın gösterilmesi ve bu tür davranışların iki yönlü iletişim, güçlendirme ve karar verme yoluyla takipçilerin teşvik edilmesi*” olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre etik lider, belirli özellikler taşıması ve bunlara uygun davranışlar sergilemesi gereken bir yöneticidir. Etik liderler, çalışanların refahını önemseyen fedakâr, dürüst, güvenilir ve ilkeli karar vericilerdir. Etik liderlerin, etik kodları iletme, çalışanları etik eylemlerden sorumlu tutma ve çalışanları dönüştürme görevleri vardır (Hassan, Mahsud, Yukl ve Prussia, 2013). Etik lider örgüt içerisinde ve dışında etik davranışlar sergileyen ve bu davranışları diğer çalışanların uyması için teşvik eden önemli bir faktördür. Ayrıca etik liderlik, diğer liderlik tarzlarından farklı olarak, daha çok bireyin ahlaki ve etik davranışına odaklanır ve bu davranışların çalışanlar arasında yaygınlaşmasını amaçlamaktadır (Kalyar vd., 2019).

Etik liderler, çalışanların fikirlerini özgürce ifade etmesi ve çekincelerini dile getirmesi için onlara fırsat sunmaktadırlar. Ayrıca, çalışanların karar alma sürecine katılmasını ve belirli bir özerkliğe sahip olmasını sağlamaktadırlar (Brown vd., 2005: 120; De Hoogh ve Den Hartog, 2008: 298). Etik liderler sahip olduğu gücü dürüstlük çerçevesinde çalışanlarıyla paylaşarak, çalışanların kendi işleri üzerinde kontrol sağlamalarını ve daha az bağımlı hareket etmelerini teşvik etmektedirler (Resick, Hanges, Dickson ve Mitchelson, 2006). Böylelikle etik liderler çalışanları güçlendirerek yapılan işin çalışanlar açısından daha anlamlı hale gelmesini sağlamaktadırlar. Buradan hareketle De Hoogh ve Den Hartog (2008) etik liderliğin birleşenlerini; ahlak, adalet, etik rol belirleme ve güç paylaşımı olarak sıralamaktadır.

Etik liderliği planlı davranış teorisi çerçevesinde ele alan Rahaman, Stouten ve Guo (2019), etik davranışlar gerçekleştirmek isteyen liderlerin etik tutumlara sahip olması durumunda, büyük ihtimalle örgüt içerisinde de etik davranış sergileme eğiliminde olacağını belirtmektedir. Etik davranışların öncüsü olan etik tutumlar ise doğruyu savunmayı, çalışanlara ve diğer paydaşlara karşı güvenilir ve saygılı olmayı kapsamaktadır. Brown vd., (2005) ise etik liderliği sosyal öğrenme teorisi çerçevesinde ele almaktadır. Sosyal öğrenme teorisine göre lider sergilediği davranışlar ile çalışanlara rol model olmakta ve çalışanların etik davranışlar sergilemesi noktasında ilham kaynağı olmaktadır. Cropanzano ve Mitchell de (2005) etik liderliği sosyal değişim teori çerçevesinde ele almaktadır. Sosyal değişim teorisine göre çalışanların ve liderlerin karşılıklılık ilkesi gereği hareket edeceklerini varsaymaktadır. Çalışanların olumlu örgütsel davranışlar sergilemesinin, liderin adil, güvenilir ve dürüst olmasına bağlı olduğunu ifade edilmektedir (Mayer vd., 2009). Bu özellikleriyle etik lider yapıcı liderlik olarak kabul edilirken, etik değerleri taşımayan liderlik ise yıkıcı liderlik olarak kabul edilmektedir (Biçer, 2020).

Çalışanların Yenilikçi Davranışı

Literatürde yenilikçilik kavramı süreç ve sonuç olmak üzere iki farklı anlayışta kavramsallaşmıştır. Yenilik ürün, hizmet veya metotlara yönelik yeni fikirlerin örgütsel performansına katkı sağlaması noktasında gerçekleşen süreçler bütünü şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer taraftan yenilik, bir alana özgü yeni ve yararlı fikirlerin sonucunu ifade etmektedir. Yenilik aynı zamanda mevcut ürün, hizmet ya da metotlar ile yeni fikirlerin kombinasyonu sonucunda oluşmaktadır (Kalyar vd., 2019). Çalışanların yenilikçi davranışı ise fikirlerin geliştirilmesinin ötesinde yeni fikirler için çalışanların teşvik edilmesi ve yeni fikirlerin uygulamasını da içeren bir süreçtir (Zehra ve Waheed, 2017). Farr ve Ford (1990) göre çalışanların yenilikçi davranışı, “*kişinin istekli olarak iş rolüne uygun*

Yeni ve faydalı fikirlerin, süreçlerin, ürünlerin veya prosedürlerin geliştirilmesi için girişimde bulunulmasıdır". Scott ve Bruce (1994) çalışanların yenilikçi davranışlarını fikirlerin üretilmesi, fikirlerin geliştirilmesi ve fikirlerin gerçekleştirilmesi şeklinde üç temel süreçten oluştuğunu ileri sürmüştür. Fikirlerin üretilmesi aşamasında, çalışanlar bir sorunu fark eder ve alışılmış yeni çözümler ve fikirler üretirler. Fikirlerin geliştirilmesi aşamasında, çalışanlar kendi çözümlerini ve fikirlerini geliştirirler. Fikirlerin gerçekleştirilmesi aşamasında, çalışanlar bir inovasyon modeli oluşturur ve bu model organizasyonlarına uygulayarak fikri gerçekleştirirler.

Yenilikçi davranışlar bireyin kişisel özelliklerden (risk alma, yenilik yapma eğilimi, kişisel ilgi, uzmanlık yönelimi) ve bilişsel özelliklerden (problem çözme stili, sistematik yaklaşımlar) ortaya çıkmaktadır (Bal Taştan ve Davoudi, 2015). Çalışanların yenilikçi davranışı, mevcut çalışma yöntemlerini iyileştirmeyi ve sorunları düşünmeyi, insanların karşılanmamış ihtiyaçlarını belirlemeyi, yeni trendleri ve değişimleri takip etmeyi, yeni çözümler önermeyi, bilgi paylaşmayı ve sorunları yeni yollarla ele almayı kapsamaktadır (De Jong ve Den Hartog, 2007; Yidong ve Xinxin, 2013). Yenilikçi çalışan davranışları, yaratıcı davranışları kapsamakla birlikte farklılık da göstermektedir. Yenilikçi çalışan davranışları, fikir üretmenin yanı sıra fikir geliştirme ve fikirleri uygulamayı kapsadığından dolayı farklılık göstermektedir. Ayrıca, çalışanların yenilikçi davranışı, yeni teknolojilerin keşfedilmesi, hedeflere ulaşılabilmesi için yeni yolların bulunması, yeni yöntemlerin uygulanması ve yeni fikirleri geliştirilmesi için kaynakları araştırmayı içermektedir (Zahra, Ahmad ve Waheed, 2017). Sonuç olarak işletmelerin rekabet avantajı elde edebilmeleri ve iş performansını iyileştirebilmeleri, sahip oldukları yenilikçi davranışlar sergileyen çalışanlara bağlıdır.

Lider-Üye Etkileşimi

'Dikey ikili ilişki teorisi' olarak adlandırılan, lider-üye etkileşim teorisine yönelik ilk çalışmalar Dansereau, Graen ve Haga (1975) tarafından yapılmıştır. Lider-üye etkileşimi, lider ile çalışanlar arasında meydana gelen değişim sürecini açıklayan bir yaklaşımdır. Graen ve Uhl-Bien'e (1995) göre bu yaklaşım "*tarafar arasında güven, saygı ve karşılıklı yükümlülükler odaklanan ilişki temelli bir yaklaşımdır*". Tarafar arasında ilişkinin seviyesi ve kapsamı farklılık gösterebilmektedir. Yüksek ilişki kalitenin meydana geldiği durumda liderler, çalışanların işlere yönelik ekstra gayret göstermesini bekler ve çalışanlar da liderlerden güven, saygı, ödüllendirme vb. beklemektedir. Bununla birlikte, tarafar arasında ilişkinin kalitesinin düşük olduğu durumlarda, çalışanlar sadece tanımlı iş sorumluluklarını yerine getirmeyi tercih ederler, ekstra görev ve sorumluluk üstlenmek istemezler, buna karşılık liderler bu tarz çalışanlarını maddi ve manevi olarak desteklemezler (Graen ve Uhl-Bien, 1995). Bu nedenle, lider-üye etkileşim kalitesi, ilişkinin niteliğine bağlı olarak kişiden kişiye değişiklik göstererek düşük ya da yüksek seviyede gerçekleşebilir (Yu, Matta ve Cornfield, 2017).

Lider-üye etkileşim teorisine göre tarafar arasındaki ilişki kalitesi grup içi ve grup dışı olmak üzere iki kısımda incelenmektedir. Lider-üye etkileşim kalitesinin yüksek olduğu grup içinde, tarafar arasında yüksek düzeyde güven, saygı ve yükümlülükler oluşmaktadır. Bunun sonucunda, çalışanlar beklenenden daha fazla performans göstermekte ve ekstra rol davranışı sergilemektedirler. Lider-üye etkileşim kalitesinin düşük olduğu grup dışında ise tarafar arasında düşük düzeyde güven, saygı ve yükümlülükler oluşmaktadır. Çalışanların sadece iş tanımını ve görevlerini yerine getirmesi beklenmekte, liderin ve çalışanların karşılıklı beklentileri düşük seviyede gerçekleşmektedir (Graen ve Uhl-Bien, 1995; Liden, Sparrowe ve Wayne, 1997).

Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ literatürde çeşitli tanımlarla açıklanmasına karşın genel olarak birbirine yakın ifadeler kullanılmaktadır. Bu kavramı ilk defa ortaya atan Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı "*kişinin ve başkalarının duygularını gözlemlemek, onları tanımak ve bu bilgiyi kişinin düşüncelerini veya eylemlerini yönlendirmek için kullanılan bir tür yetenek*" olarak tanımlamıştır. Bir diğer tanımda Goleman (2006) duygusal zekâyı "*kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarını anlamak için empati kurması ve her durumda kişiye katkı sağlayacak bir özellik*" olarak tanımlamıştır. Bar-On

(2006) ise duygusal zekâyı “başkalarıyla etkileşime geçmek ve onları anlamak, çevreden gelen talepleri karşılamak ve bunlarla başa çıkabilmek” olarak tanımlamıştır. Brackett, Mayer ve Warner, (2004), duygusal zekânın, kişilerin duygularıyla muhakeme yapma kapasitesini ve duygularını kullanarak muhakemesini geliştirme kapasitesini yansıttığını ileri sürmektedirler.

İşyerinde duygusal zekânın kullanımını inceleyen Jordan, Ashkanasy, Hartel ve Hooper (2002), duygusal zekâyı, zeki çalışanların duygusal olarak sergilediği pratik yetenekler şeklinde ifade etmektedir. Ayrıca, etkili çalışanların, özellikle kendinin ve çalışma arkadaşlarının duygularının farkında olmaları kendi duygularını ve başkalarının duygularını yönetebilmeleri gerektiğini savunmaktadır. Jordan ve Lawrence (2009), Mayer ve Salovey’den (1997) esinlenerek duygusal zekâyı dört boyutta incelemiştir, (1) kendi duygularının farkında olmak, (2) kendi duygularının yönetimi, (3) başkalarının duygularının farkında olmak ve (4) başkalarının duygularının yönetimidir. Bazı araştırmacılar duygusal zekâyı öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir çeşit yetenek olduğunu ileri sürmektedirler. Buradan hareketle, duygusal zekâ psikolojik açıdan kişinin özünü yansıttığından yönetim alanında kullanılabilir yaygın bir yaklaşım haline gelmiştir (Al-Omari, 2017).

Duygusal zekâ yeteneğinin, büyük ölçüde kişilerarası ilişkileri yönetmekle ilgili olduğunu ileri süren Mayer ve Salovey (1997), bu yeteneği bireylerin kendilerinin ve diğer çalışanların duygularını tanımalarına, anlamalarına ve yönetmesine olanak sağladığından dolayı işyerinde daha iyi ilişkilerin geliştirilmesine ve performansın iyileştirilmesine katkıda bulunduğunu savunmaktadır. Chopra ve Kanji (2010) duygusal zekânın insan potansiyelinin gelişimi, örgüt içerisinde ilişki yönetimi, takım çalışması, etkili liderlik, iş performansı, örgütsel gelişim, stresi azaltılması, yaratıcılık ve yenilik üzerinde büyük öneme sahip olduğunu iddia etmektedir.

Değişkenler Arasında İlişki ve Hipotezler

Etik lider, dürüst ve güvenilir olan, adil kararlar veren, çalışanları daha fazla önemseyen bir lider olarak görünmektedir. Çalışanlar kendileriyle ilgilenen, karşılıklı güven ve saygıyı tesis eden bir liderlik davranışıyla karşılaştıklarında, lider ile çalışan arasında ilişkinin kalitesinin artacağı düşünülmektedir (Graen ve Uhl-Bien, 1995; Hassan vd., 2013). Ayrıca etik liderler, örgüt içerisinde destekleyici ve motive edici yaklaşımlar sergileyerek, çalışanların çıkarlarını koruyucu hareket etmektedirler. Böylelikle, çalışanların liderlerine olan bağlılığı artmaktadır. Karşılıklılık ilkesi gereği çalışanların lidere yönelik geliştirdikleri yüksek inanç, aidiyet duygusu ve sadakat yüksek kalitede bir lider-üye etkileşiminin meydana gelmesine yol açmaktadır. Sonuç olarak, etik liderler çalışanlar ile güçlü sosyal değişim ilişkileri geliştirebilir, bu da yüksek kalitede bir lider-üye etkileşiminin gelişmesiyle sonuçlanmaktadır (Dhar, 2016). Bu bağlamda etik liderliğin lider-üye etkileşim kalitesinin artmasına neden olacağı düşünüldüğünden, aşağıdaki hipotez önerilmektedir:

H₁: Etik liderliğin lider-üye etkileşimi üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir etkisi vardır.

Lider-üye etkileşim düzeyinin yüksek kalitede gerçekleşmesi durumunda, çalışanların borçluluk hissi ile hareket ederek örgüte daha fazla katkı sağlaması noktasında yenilikçi davranışlar gibi ekstra rol davranışları sergilemesi beklenmektedir (Liao, Hu, Chung ve Chen, 2017). Ayrıca güvene dayalı karşılıklı yarar sağlama ilkesinden hareketle, yüksek kalitede gerçekleşen lider-üye etkileşimi, çalışanları yüksek iş performansı ile yeni iş fikirleri geliştirmeye yönlendirmektedir (Raghuram, Gajendran, Liu ve Somaya, 2017). Yüksek kalitede gerçekleşen lider-üye etkileşimi ile liderlerin çalışanlarıyla birlikte daha fazla vakit geçirmesi ve çalışanlarına fikirlerini söylemesi için daha fazla fırsat sunması, çalışanların yenilikçi davranışlar sergilemesi noktasında teşvik edici olabilmektedir. Bununla birlikte, çalışanların liderlerinden işle ilgili daha fazla bilgi ve daha fazla duygusal destek almaları yenilikçi davranışlar sergilemeleri için onları teşvik edebilmektedir (Schermuly, Meyer ve Dämmer, 2013). Bu bağlamda lider-üye etkileşiminin çalışanların yenilikçi davranışlarının artmasına neden olacağı düşünüldüğünden aşağıdaki hipotez önerilmektedir:

H₂: Lider-üye etkileşiminin yenilikçi davranış üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir etkisi vardır.

Liderler tarafından etik davranışların sergilenmesi, nihayetinde çalışanların daha iyi performans göstermesine, motive olmasına, yaratıcı ve yenilikçi davranışlar sergilemesine yol açmaktadır (Ma vd., 2013). Liderlerin etik davranışlarına, sosyal değişim teorisi çerçevesinde, çalışanlar daha fazla çaba göstererek karşılık vermekte ve yenilikçi çalışma davranışları sergilemektedirler (Brown vd., 2005). Adil kararlar veren, dürüst ve güvenilir olan etik lider, çalışanların örgütsel adalet ve bağlılık duygusunu arttırmakta, böylelikle yenilikçi fikirlerin ortaya çıkmasına zemin oluşturmaktadır (Brown vd., 2005; De Hoogh ve Den Hartog, 2008). Ayrıca, etik liderler çalışanlarıyla güçlü ilişkiler geliştirmekte, güvene dayalı açık ve şeffaf iletişim kurmakta, böylelikle görüş ve fikirlerin özgürce ifade edilebileceği bir ortam oluşturmaktadırlar (Duan vd., 2018). Bu bağlamda etik liderliğin çalışanların yenilikçi davranışlarının artmasına neden olacağı düşünüldüğünden, aşağıdaki hipotez önerilmektedir:

H₃: Etik liderliğin yenilikçi davranış üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir etkisi vardır.

Etik liderler sergilediği karakteristik davranışlar ile çalışanları arasında yüksek kalitede ilişkiler geliştirmektedirler, bu durum yenilikçilik noktasında çalışanların yüksek performans göstermesini sağlamaktadır (Liao, Chen ve Hu, 2018). Örgüt içerisinde liderlerin tüm çalışanlara eşit ve adil davranıldığını hisseden çalışanlar, liderle güçlü ilişkiler geliştirmeyi tasarlamakta ve bu durum lider-üye etkileşim kalitesini de yüksek olmasını sağlamaktadır. Yüksek kalitede lider-üye etkileşimi gerçekleştiğinde, çalışanların organizasyonlarına değer sağlama noktasında yenilikçi davranışlar sergilemesi beklenmektedir (Kalyar vd., 2019). Bu bağlamda etik liderliğin çalışanların yenilikçi davranış sergilemesi noktasındaki etkisi lider-üye etkileşimi kalitesi üzerinden gerçekleşeceği düşünüldüğünden, aşağıdaki hipotez önerilmektedir:

H₄: Etik liderlik ve yenilikçi davranış arasındaki ilişkide lider-üye etkileşiminin aracı rolü vardır.

Duygusal zekânın çalışanların performansına olumlu bir etkisi olduğu daha önce yapılan çalışmalarda kanıtlanmıştır (Dinçer ve Orhan, 2012). Çalışanların sahip olduğu yüksek duygusal zekânın iş performansına olumlu etkisinin yanı sıra, çalışanların ekstra rol davranışları gösterme eğilimlerini de arttırmaktadır (Al-Omari, 2017). Duygusal olarak zeki çalışanlar iş arkadaşları ile daha iyi bir ilişki kurma eğilimi göstermekte ve iş tatmin düzeyleri daha yüksek olmaktadır (Lopes, Salovey ve Straus, 2003; Wong ve Law, 2002). Ayrıca, Carmeli (2003), duygusal zekânın çalışanların iş tatminine olumlu etkisi olmasının yanı sıra, çalışanların duygusal bağlılığı ve özgeci davranışlarına da olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Bu durum, örgütte çalışanlar arasında daha fazla bilgi paylaşımına, dolayısıyla sorunların çözümüne yönelik ya da iş süreçlerinin geliştirilmesine yönelik yeni fikirlerin üretilmesine yol açmaktadır. Diğer taraftan, duygusal zekâsı yüksek olan çalışanlar, olumlu davranışlar sergileme eğilimindedir, bu durum çalışanlar arasında iyimserlik anlayışının yayılmasına ve yenilikçi fikirleri benimsemelerini kolaylaştırmaktadır. Böylelikle çalışanların geniş bir düşünce ve esneklik gösterme olasılığı ortaya çıkmaktadır (Al-Omari, 2017). Bu bağlamda duygusal zekânın çalışanların yenilikçi davranışlarının artmasına neden olacağı düşünüldüğünden, aşağıdaki hipotez önerilmektedir:

H₅: Duygusal zekânın yenilikçi davranış üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir etkisi vardır.

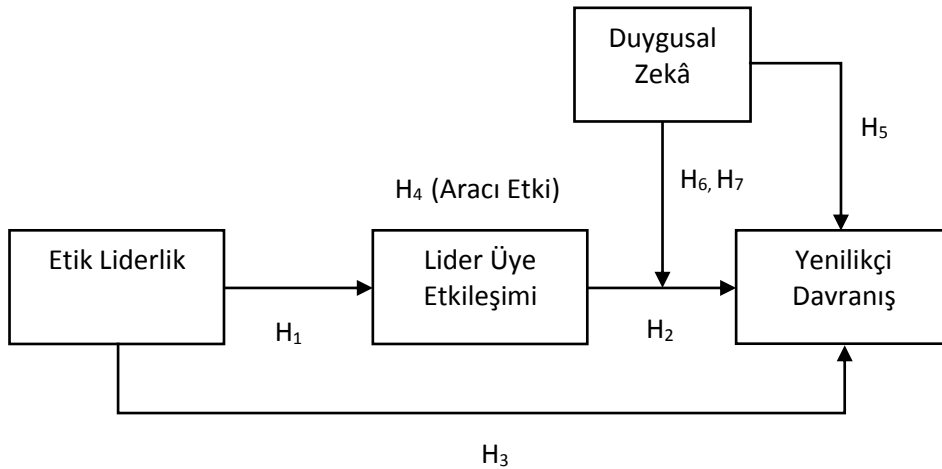
Duygusal zekâ, çalışanların yöneticileriyle arasındaki duygusal bağlılığı güçlendiren ve lider-üye etkileşiminin etkisini artıran bir unsurdur. Duygusal zekânın yüksek seviyede gerçekleşmesi, lider-üye etkileşim kalitesinin artmasına ve etki gücünün yükselmesine neden olurken, tam aksine duygusal zekânın düşük seviyede gerçekleşmesi lider-üye etkileşim kalitesini zayıflamasına ve etki gücünü de düşmesine yol açmaktadır (Qian, Wang, Han ve Song, 2017). Ayrıca, Jordan ve Troth (2011) duygusal zekânın, lider-üye etkileşiminin özü olan ilişki sorunlarını anlamada ve ele almada yararlı olacağından dolayı lider-üye etkileşiminin kalitesini doğrudan etkileyeceğini savunmaktadır. Liderin duygusal zekâsının yanı sıra, çalışanların da sahip olduğu duygusal zekânın lider-üye etkileşimini etkileyeceğini iddia etmektedir. Bu bağlamda, duygusal zekânın modele katılması sonucu,

lider-üye etkileşimi ile çalışanların yenilikçi davranışı arasındaki ilişkinin gücü artacağı düşünüldüğünden, aşağıdaki hipotez önerilmektedir:

H₆: Lider-üye etkileşimi ve yenilikçi davranış arasındaki ilişkide duygusal zekânın düzenleyici rolü vardır.

Etik liderliğin çalışanların yenilikçi davranışlarına etkisi olduğu gibi bu etkinin bir kısmı ya da tamamının lider-üye etkileşimi üzerinden gerçekleştiği öngörülmektedir. Özellikle yüksek kalitede gerçekleşen lider-üye etkileşiminin sonucunda sosyal değişim teorisi çerçevesinde çalışanlardan yüksek karşılık beklentisi oluşmaktadır. Liderlerin çalışanlarını maddi ya da maddi olmayan yollardan destekleyerek motive etmesi sonucunda borçluluk hissi ile daha fazla performans göstermeleri beklenilmektedir. Bunun sonucunda modele lider-üye etkileşiminin aracılık rolüyle dâhil olması etik liderliğin çalışanların yenilikçi davranışına olan etkisini lider-üye etkileşiminin seviyesine bağlı olarak değişeceği öngörülmüştür. Bununla birlikte bu aracı etkinin oluşumunda özellikle lider-üye etkileşiminin çalışanların yenilikçi davranışlarına olan etkide duygusal zekânın düzenleyici bir rolü olduğu öngörülmüştür. Çalışanların kendi duygularını anlaması, kontrol etmesi ve başkalarının duygularını anlayıp ona göre davranışlar sergilemesi ister istemez lider-üye etkileşimi ile çalışanların yenilikçi davranışları arasındaki ilişkinin gücünü etkileyeceği düşünülmektedir. Bu varsayımlardan hareketle, tüm değişkenleri aynı anda analize ekleyerek, aracı ve düzenleyici etkiyi birlikte ele almak için amprik olarak aşağıdaki hipotez önerilmektedir:

H₇: Etik liderlik ve yenilikçi davranış arasındaki ilişkide aracılık etmesi beklenen lider-üye etkileşiminin, yenilikçi davranışa olan etkisinde duygusal zekânın düzenleyici rolü vardır. Diğer bir ifadeyle, duygusal zekânın düzenleyici etkisiyle birlikte lider-üye etkileşiminin etik liderlik ve yenilikçi davranış arasındaki aracılık etkisi artmaktadır.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın kapsamı ve yöntemi ile verilerin toplanması ve analizine ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Araştırmanın Kapsamı ve Yöntemi

Araştırma kapsamında, Kütahyada faaliyet gösteren 10 çini/porselen işletmesi ana kitle olarak seçilmiştir. Çini/porselen sektörü Türk kültürünü yurt dışında temsil eden bir sektör olduğundan ve yenilik, inovasyon ve tasarımın nispeten önemli olduğu düşünüldüğünden dolayı araştırmanın uygulanması için seçilmiştir. 2020 Mart ayında kolayda örneklem yöntemiyle toplamda 550 çalışanı

bulunan ve izin alınan, 5 işletme çalışanlarına, 300 adet anket formu elden dağıtılmış ve değerlendirilebilir 239 (% 80) adet anket formu dönüşü sağlanmıştır. Yalnızca resmi izin alınan işletmelerde çalışan personelden veri toplanabilmesi, örneklem sayısı açısından önemli bir sınırlılığı teşkil etmektedir. Anketler iki bölümden oluşmaktadır; birinci bölümde demografik değişkenleri belirlemeye yönelik 5 ifade, ikinci bölümde ise etik liderlik, yenilikçi davranış, lider-üye etkileşimi ve duygusal zekâ ölçek sorularından oluşan 44 ifade ve toplamda ise 49 ifade bulunmaktadır. Ayrıca bu çalışma Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından, 05.03.2020 tarihli 2020/02 kararıyla etik açıdan uygun bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada etik liderlik, çalışanların yenilikçi davranışı, lider-üye etkileşimi ve duygusal zekâdan oluşan toplamda dört ölçek kullanılmaktadır. Ölçekler uluslararası literatürde geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlaması yapılarak yerli literatüre araştırmacılar tarafından kazandırılmıştır. Ölçeklerde kullanılan ifadeler 5'li likert tipi derecelendirme (1=Kesinlikle Katılmıyorum – 5=Kesinlikle Katılıyorum) aralığında kullanılmıştır. Etik liderliği ölçmek için Brown vd. (2005) tarafından geliştirilen ve Tuna, Bircan ve Yeşiltaş (2012) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan tek boyut ve 10 ifadeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Çalışanların yenilikçi davranışını ölçmek için Scott ve Bruce (1994) tarafından geliştirilen ve Çalışkan, Akkoç ve Turunç (2019) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan tek boyutta 6 ifadeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Lider-üye etkileşimini ölçmek için Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilen ve Baş vd. (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan dört alt boyut (duygusal etki, sadakat, katkı ve mesleki saygı) ve 12 ifadeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Çalışanların duygusal zekâlarını ölçmek için Wong ve Law (2002) tarafından geliştirilen ve Hırlak, Taşlıyan, Fidan ve Gül (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan dört alt boyut (kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, duyguların kullanılması ve duyguların düzenlenmesi) ve 16 ifadeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Anketlerden elde edilen veriler AMOS, SPSS programı ve Process Macro (Hayes, 2013) eklentileri kullanılarak açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, korelasyon analizi, doğrusal regresyon analizi ve düzenleyici (Model-1), aracı (Model-4) ve düzenleyici aracılık analizleri (Model-14) çerçevesinde analizler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan 239 çalışanın % 46'sı (110 kişi) kadın % 54'ü (129 kişi) erkek, bunların % 33,1'i (160 kişi) bekâr, % 66,9'u (79 kişi) evlidir. Çalışanların % 17,2'si (41 kişi) 18-25 yaş aralığında, % 37,2'si (89 kişi) 26-37 yaş aralığında, % 28,9'u (69 kişi) 38-45 yaş aralığında, % 13'ü (31 kişi) 46-52 yaş aralığında ve % 3,7'si de (9 kişi) 53 yaş ve üstünde bulunmaktadır. Katılımcıların % 27,2'si (65 kişi) ilköğretim, % 54,4'ü (130 kişi) lise, % 4,6'sı (11 kişi) ön lisans, % 10,9'u (26 kişi) lisans ve % 2,9'u da (7 kişi) yüksek lisans mezunudur. Ayrıca katılımcıların % 28'i (67 kişi) 1 yıldan az, % 46,9'u (112 kişi) 1-5 yıl, % 15,9'u (38 kişi) 6-10 yıl, % 5,9'u (14 kişi) 11-20 yıl ve % 3,3'ü (8 kişi) 20 yıl ve üzeri çalışma süresine sahiptir.

Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırma modelinde kullanılan ölçeklerin faktör yapılarını tespit etmek, güvenilirlik ve geçerliliğini belirlemek için ilk olarak faktör analizi yapılmıştır. Ölçekler varimax rotasyon yöntemi kullanılarak ayrı ayrı temel birleşenler faktör analizine tabi tutulmuştur. Açıklayıcı faktör analizine ait bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları

Ölçekler	Faktörler	İfade Sayısı	Faktör Yükleri	Cronbach Alpha	Kaiser-Meyer-Olkin
Etik Liderlik	Etik Liderlik (Tek Faktör)	10	0,654-0,828	0,913	0,900
	Sadakat	3	0,743-0,822		
Lider Üye Etkileşimi	Duygusal Etki	3	0,754-0,899	0,912	0,876
	Mesleki Saygı	3	0,802-0,862		
	Katkı	3	0,728-0,840		
Duygusal Zekâ	Kendi Duygularını Değerlendirme	4	0,663-0,867	0,899	0,870
	Başkalarının Duygularını Değerlendirme	4	0,672-0,772		
	Duyguların Kullanılması	4	0,636-0,872		
	Duyguların Düzenlenmesi	4	0,552-0,799		
Yenilikçi Davranış	Yenilikçi Davranış (Tek Faktör)	6	0,706-0,814	0,854	0,815

Faktör analizi sonucuna göre; etik liderliğe ilişkin ölçeğin faktör yüklerinin 0,654-0,828 aralığında olduğu, Cronbach Alpha değerinin 0,913 ve KMO değerinin 0,9 olduğu tespit edilmiştir. Lider üye etkileşimine ilişkin ölçeğin faktör yüklerinin genel olarak 0,728-0,899 aralığında olduğu, Cronbach Alpha değerinin 0,912 ve KMO değerinin 0,876 olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekaya ilişkin ölçeğin faktör yüklerinin genel olarak 0,552-0,872 aralığında olduğu, Cronbach Alpha değerinin 0,899 ve KMO değerinin 0,870 olduğu tespit edilmiştir. Çalışanların yenilikçi davranışına ilişkin ölçeğin faktör yüklerinin 0,706-0,814 aralığında olduğu, Cronbach Alpha değerinin 0,854 ve KMO değerinin 0,815 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar tüm ölçeklerin faktör yapılarının düzgün dağıldığı ve yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2016).

Açıklayıcı faktör analizinden sonra etik liderlik ve yenilikçi davranış ölçekleri birinci düzey, lider-üye etkileşimi ve duygusal zekâ ölçekleri ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği Değerleri

Ölçekler	(X ² /sd)	NFI	CFI	RMSEA	GFI	RMR
Etik Liderlik	2,393	0,957	0,974	0,076	0,949	0,026
Lider Üye Etkileşimi	3,706	0,909	0,931	0,107	0,891	0,055
Duygusal Zekâ	2,737	0,901	0,906	0,085	0,879	0,045
Yenilikçi Davranış	4,298	0,960	0,968	0,118	0,964	0,026

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeklere ilişkin uyum iyiliği değerleri iyi/kabul edilebilir uyum aralığında olduğu görülmektedir. Lider-üye etkileşimi ve duygusal zekâ ölçeklerinde GFI değerinin kabul edilebilir uyum değer aralığının altında yer almıştır. Shevlin ve Miles (1998) göre GFI değeri örneklem büyüklüğüne ve faktör yüklerine karşı hassasiyet göstermektedir, bu yüzden GFI değerinin tüm analizler için 0,90 alt sınırında aranması mümkün değildir. Analiz sonuçlarında GFI hariç diğer iyilik uyum değerlerinin istenilen aralıkta olmasından dolayı ölçeklerin yeterli uyum gösterdiği kabul edilmiştir. Ayrıca p anlamlılık $p < 0,01$ olduğu ve ifadelerle ilişkin t değerlerinin 2,56’yı aştığı izlenmektedir. Bu sonuç ölçeklerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu kanıtlamaktadır.

Korelasyon analiziyle birlikte ölçeklere ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Tablo 3’te ayrıntılı olarak verilmektedir.

Tablo 3
Ölçeklerin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	Ort.	Std. Sapma	1	2	3	4
1 Etik Liderlik	3,7749	,61196	1			
2 Lider-Üye Etkileşimi	3,8511	,61561	,378**	1		
3 Duygusal Zekâ	3,8930	,53233	,388**	,367**	1	
4 Yenilikçi Davranış	3,8452	,49723	,501**	,613**	,814**	1

**Korelasyon $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'te yer alan bulgulara göre ölçeklerin ortalamalarının yüksek olduğu ve her bir değişken arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Özellikle bağımlı değişken olan yenilikçi davranış ile etik liderlik ve lider-üye etkileşimi arasında orta düzey, duygusal zekâ arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma Hipotezlerin Test Edilmesi

Korelasyon analizi ile etik liderlik, lider-üye etkileşimi, duygusal zekâ ve yenilikçi davranış arasında varlığı tespit edilen ilişki, doğrusal regresyon analizi ile etik liderliğin lider-üye etkileşimine ve yenilikçi davranışına olan etkinin, lider-üye etkileşiminin de aynı şekilde yenilikçi davranışa olan etkinin şiddeti ve yönü ölçülmüştür. Ayrıca bağımlı ve bağımsız değişken arasında lider-üye etkileşiminin aracı rolünü tespit etmek için Process Macro Model-4 uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te ayrıntılı olarak verilmektedir.

Tablo 4
Regresyon Analizi ve Aracı Etki Sonuçları

Hipotezler	R ²	Standardize β	Std. Hata	t	p
H1 a Etik Liderlik ---> Lider-Üye Etkileşimi	0,143	0,378	0,061	6,276	0,000
H2 b Lider Üye Etkileşimi ---> Yenilikçi Davranış	0,370	0,608	0,041	11,79	0,000
H3 c Etik Liderlik ---> Yenilikçi Davranış	0,257	0,507	0,045	9,047	0,000
H4 c' Etik Liderlik ---> Lider Üye Etkileşimi --->	0,459	0,314	0,042	6,252	0,000
H5 Duygusal Zekâ ---> Yenilikçi Davranış	0,663	0,814	0,035	21,583	0,000
Dolaylı Etki: Yeniden Örnekleme (Bootstrap) Sonuçları					
		Standardize β	Std. Hata	Alt sınır % 95 Güven Aralığı	Üst sınır % 95 Güven Aralığı
a ve b yolu		0,183	0,052	0,0830	0,2844
Dolaylı Etki: Sobel Testi Sonuçları					
		Standardize β	Std. Hata	z	p
a ve b yolu		0,187	0,029	5.2094	0,000

Regresyon analizi sonucuna göre; etik liderlikteki artışın lider-üye etkileşimi üzerinde $p < 0,01$ anlamlılık düzeyinde 0,378 birimlik artışa yol açtığı ($t=6,276$), lider-üye etkileşimindeki artışın yenilikçi davranış üzerinde $p < 0,01$ anlamlılık düzeyinde 0,608 birimlik artışa yol açtığı ($t=11,790$), etik liderlikteki artışın yenilikçi davranış üzerinde $p < 0,01$ anlamlılık düzeyinde 0,507 birimlik artışa yol açtığı ($t=9,047$), duygusal zekâdaki artışın yenilikçi davranış üzerinde $p < 0,01$ anlamlılık düzeyinde 0,814 birimlik artışa yol açtığı ($t=21,583$) olduğu tespit edilmiştir. Regresyon yollarına ilişkin t değerlerinin 2,56'nın üzerinde olması, β değerlerinin pozitif olması ve p anlamlılık değerinin

$p < 0,01$ düzeyinde olması değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre H_1 , H_2 , H_3 ve H_5 hipotezleri kabul edilmiştir.

Lider-üye etkileşiminin aracı etkisini ölçmek için Preacher ve Hayes (2004) tarafından geliştirilen yeniden örnekleme (Bootstrap) ve Baron ve Kenny (1986) tarafından geliştirilen ve üç aşamadan oluşan regresyon analizi birlikte kullanılmıştır. İlk olarak etik liderliğin lider-üye etkileşimine olan etkisi analiz edilmiş (a) $\beta = 0,378$ ($p < 0,01$) pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Sonrasında lider-üye etkileşiminin yenilikçi davranışa olan etkisi (b) $\beta = 0,608$ ($p < 0,01$) ve etik liderliğin yenilikçi davranışa olan etkisi (c) $\beta = 0,507$ ($p < 0,01$) analiz edilmiş pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Lider-üye etkileşimin regresyon analizine dâhil edilmesiyle etik liderliğin yenilikçi davranışa olan etkisi (c') $\beta = 0,314$ 'e ($p < 0,01$) gerilemiştir. Bu azalma kısmi aracılığın olduğunu göstermektedir. Elde edilen kısmi aracılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için Jose (2013a) tarafından geliştirilen MedGraph-I programı kullanılarak Sobel testi uygulanmış ve $z = 5,20$ ($p < 0,01$) değerinin anlamlılığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yöntem olan Process Macro (Model-4) regresyon analizinin sonucunda dolaylı etkinin (ab) $\beta = 0,183$ olduğu ve alt ve üst güven aralığının 0,083-0,284 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Preacher ve Hayes (2004) göre yeniden örnekleme (Bootstrap) yönteminde elde edilen alt ve üst güven aralığı sıfır içermemesi gerekmektedir. Yani alt ve üst güven aralığı değerlerinin her ikisi de ya pozitif ya da negatif olması gerekir. Bu sonuca göre de lider-üye etkileşiminin kısmi aracılık etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmış ve H_4 hipotezleri kabul edilmiştir.

Lider-üye etkileşiminin yenilikçi davranış üzerindeki etkisinde duygusal zekânın düzenleyici rolünü belirlemek için Hayes'in (2013) tarafından geliştirilen Process Makro uzantısı (Model-1) kullanılarak regresyon analiz yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5

Lider-Üye Etkileşiminin Yenilikçi Davranış Üzerindeki Etkisinde Duygusal Zekânın Düzenleyici Rolü

Değişkenler	β	Std. Hata	t	p	Alt sınırlar % 95 Güven Aralığı	Üst sınırlar % 95 Güven Aralığı
Sabit	-1,019	0,396	-2,575	0,010	-1,798	-0,239
Lider Üye Etkileşimi	0,644	0,108	5,970	0,000	0,432	0,8566
Duygusal Zekâ	0,997	0,112	8,924	0,000	0,777	1,216
Lider Üye Etkileşimi x Duygusal Zekâ	-0,099	0,030	-3,353	0,001	-0,157	-0,041
Duygusal Zekânın Düzenleyici Etki Seviyesi						
Düşük	0,311	0,027	11,658	0,000	0,259	0,364
Yüksek	0,206	0,037	5,594	0,000	0,134	0,279
Model Özeti						
	R	R ²	F	p		
	0,8871	0,7869	289,264	0,000		
Etkileşim neticesinde artan R ²						
	ΔR^2	F	Sd	p		
	0,010	11,244	235	0,001		

Tablo 5'te görüldüğü üzere; lider-üye etkileşimi x duygusal zekâ etkileşim değeri $\beta = -0,099$; $p < 0,01$ anlamlı olduğu görülmektedir. Moderatör etkiye yönelik elde edilen modelin özet değerleri $R^2 = 0,7869$; $F = 289$; $p < 0,01$ anlamlı olduğu görülmektedir. Lider-üye etkileşiminin yenilikçi davranış açıklama oranı % 37'den (Bkz. Tablo 5) % 78,69'a yükselmiştir. Etkileşim neticesinde artan R^2 değeri $p < 0,01$ anlamlılık düzeyinde %1 artmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, lider-üye etkileşiminin yenilikçi davranış üzerindeki etkisinde duygusal zekânın düzenleyici rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma göre H_6 hipotezi kabul edilmiştir.

Duygusal zekânın farklı düzeylerdeki düzenleyici etkisinin anlaşılması için, Jose (2013b) tarafından geliştirilen ModGraph-I programı kullanılarak çizilen, Grafik 1'de duygusal zekânın düşük

ve yüksek değere sahip olduğu durumlarda düzenleyici etkileri verilmiştir. Duygusal zekâ düşük seviyede olduğunda $p < 0,01$ anlamlılık düzeyinde $\beta = 0,311$ ($t = 11,658$), yüksek seviyede olduğunda ise $p < 0,01$ anlamlılık düzeyinde $\beta = 0,206$; ($t = 5,594$) gerçekleşmektedir. Bu değerler duygusal zekânın artması durumunda, düzenleyici etkinin de azalarak artmaya devam ettiğini göstermektedir.



Grafik 1. Farklı Duygusal Zekâ Düzeylerinde Lider-Üye Etkileşimi ve Yenilikçi Davranış İlişkisi

Etik liderlik ile yenilikçi davranış arasındaki ilişkiye aracılık eden lider-üye etkileşimi ve aracı etkiye moderatörlük eden duygusal zekâ değişkenlerinin aynı anda analize eklenmesi sonucu düzenleyici aracılık modeline ilişkin değerler Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6

Duygusal Zekâ Faktörünün Modele Dâhil Edilmesiyle Oluşan Düzenleyici Aracılık Etki Değerleri

Direkt Etki						
	β	Std. Hata	t	p	Alt sınır % 95 Güven Aralığı	Üst sınır % 95 Güven Aralığı
Etik Liderlik --> Yenilikçi Davranış	0,093	0,027	3,439	0,007	0,040	0,147
Düşük ve Yüksek Dolaylı Etki Değerleri						
	β	Std. Hata	Alt sınır % 95 Güven Aralığı	Üst sınır % 95 Güven Aralığı		
Düşük	0,108	0,031	0,048	0,169		
Yüksek	0,073	0,022	0,032	0,115		
İlmlı Aracılık Modeli						
Model Özeti	İndeks	Std. Hata	Alt sınır % 95 Güven Aralığı	Üst sınır % 95 Güven Aralığı		
	-0,033	0,017	-0,071	-0,003		

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre etik liderliğin yenilikçi davranışa olan etkisi (c) $\beta = 0,507$ 'den ($p < 0,01$) aracı ve düzenleyici etki ile birlikte (c') $\beta = 0,093$ 'e ($p < 0,01$) gerilemiştir, bu durum kısmi aracılığın devam ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte modele ilişkin yeniden örnekleme (Bootstrap) alt ve üst güven aralığı -0,071 ile -0,003 arasında yer alması ve sıfır içermemesi modelin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Modelin indeks değerinin -0,033 değeri olması

duygusal zekânın modele eklenmesiyle lider-üye etkileşiminin aracılık etkisinin zayıfladığı, diğer bir ifadeyle dolaylı etkinin düştüğü görülmektedir. Bu sonuç göre H_7 hipotezi kabul edilmemiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada etik liderlik, lider-üye etkileşimi ve duygusal zekânın çalışanların yenilikçi davranışlar sergilemesinde etkisi olup olmadığının belirlenmesi ve etik liderlik ile yenilikçi davranış arasındaki ilişkide lider-üye etkileşiminin aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, lider-üye etkileşiminin aracılık rolünde, duygusal zekânın düzenleyici (moderatör) etkisinin belirlenmesine çalışılmıştır. Etik liderliğin çalışanların yenilikçi davranışları üzerindeki etkisinde, lider-üye etkileşimi ve duygusal zekâ gibi faktörlerin değişkenler arasındaki ilişkiyi güçlendireceği varsayımı ile düzenleyici aracılık modeli geliştirilmiş ve bu kapsamda analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda çalışmaya konu olan işletmelerden elde edilen verilere göre:

Etik liderliğin yenilikçi davranış üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; liderlerin çalışanlara karşı etik tutum ve davranışlar içerisinde olması, çalışanların örgüt içerisinde, ekstra rol davranışı olarak, yenilikçi davranışlar sergilemesine yol açmaktadır. Bu durum işletmeleri geleceğe taşıyacağı gibi daha da rekabetçi olmalarını sağlayacaktır. Elde edilen bu sonuçlar, literatürde yer alan (Kalyar vd., 2019; Özsungur, 2019; Tu ve Lu, 2013; Yidong ve Xinxin, 2013; Zehra ve Waheed, 2017) çalışmalarla örtüşmektedir.

Etik liderliğin lider-üye etkileşimi üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; liderlerin/yöneticilerin örgüt içerisinde daha fazla etik davranışlar sergilemeleri çalışanların onlara güvenmelerine ve aralarındaki etkileşimin daha sağlıklı olmasına yol açmaktadır. Ayrıca bu durum, çalışanların sadakat duygularının artmasına, lider ve işletmenin başarısı için daha fazla çaba sarf etmesine yol açmaktadır. Elde edilen bu sonuçlar, literatürde yer alan (Hassan vd., 2013; Kalyar vd., 2019; Qian vd., 2017; Yuan, Vu, ve Nguyen, 2017; Yuan, Vu, ve Nguyen, 2019) çalışmalarla örtüşmektedir.

Lider-üye etkileşim kalitesinin çalışanların yenilikçi davranışları üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; liderlerin/yöneticilerin, çalışanların örgüt içerisindeki görev ve sorumluklarını yerine getirme performansına bağlı olarak, güven ve eşitlik ilkesine göre çalışanlarını maddi/manevi olarak desteklemelerini, yüksek kalitede etkileşim içerisinde olmalarını çalışanların yenilikçi davranışlar sergilemelerini sağlayacaktır. Elde edilen bu sonuçlar, literatürde yer alan (Atitumpong ve Badir, 2018; Gu vd., 2015; Saeed vd., 2019) çalışmalarla örtüşmektedir.

Duygusal zekânın çalışanların yenilikçi davranışları üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; çalışanlar kendi duygularını ve beraber çalıştığı insanların duygularını anlaması, kendi duygularını kontrol ederek çalışma arkadaşlarıyla yüksek düzeyde iletişim kurmaları güçlü bir motivasyon aracı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu motivasyon çalışanların işletmede değişimi arayan, teknolojiyi takip eden, yeni fikirler geliştiren vb. davranışlar sergilemelerine yol açmaktadır. Elde edilen bu sonuçlar, literatürde yer alan (Al-Omari, 2017; Dinçer ve Orhan, 2012) çalışmalarla örtüşmektedir.

Lider-üye etkileşim kalitesinin, etik liderlik ile yenilikçi davranış arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre; liderlerin/yöneticilerin örgüt içerisinde etik davranışlar sergilemeleri çalışanların yenilikçi davranışlar sergilemesi için tek başına yeterli değildir. Etik liderliğin çalışanların yenilikçi davranışlar sergilemesi üzerindeki etkisi, lider ile çalışan arasında yüksek güvene, performans ve ödüle dayalı etkileşim kalitesi üzerinden gerçekleşmektedir. Başka bir ifadeyle etik liderliğin yenilikçi davranış üzerindeki etkisi lider-üye etkileşim kalitesine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, literatürde yer alan (Dhar, 2016; Kalyar vd., 2019) çalışmalarla örtüşmektedir.

Lider-üye etkileşiminin yenilikçi davranış üzerindeki etkisinde duygusal zekânın düzenleyici rolünün olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; lider-üye etkileşimi ile yenilikçi davranış arasındaki ilişkinin gücü duygusal zekânın düzenleyici etkisiyle birlikte artmaktadır. Çalışanların kendi duygularını ve iş arkadaşlarının duygularını anlaması, bununla birlikte kendi duygularını kontrol edebilmesinin sonucunda, lider-üye etkileşim kalitesinin güçlenmesine ve yenilikçi davranışların ortaya çıkmasındaki etkisinin daha da artmasına yol açmaktadır. Elde edilen bu sonuçlar, literatürde yer alan (Ma ve Chang, 2019) çalışmalarla örtüşmektedir.

Etik liderlik ve yenilikçi davranış arasındaki ilişkide aracılık etkisi olan lider-üye etkileşim kalitesinin, yenilikçi davranışa olan etkisinde duygusal zekânın düzenleyici rolünün olduğu, fakat duygusal zekânın düzenleyici etkisiyle birlikte, lider-üye etkileşim kalitesinin etik liderlik ve yenilikçi davranış arasındaki aracılık etkiyi zayıflattığı belirlenmiştir. Bu sonuç, etik liderlikle yenilikçi davranış arasındaki ilişkide, lider-üye etkileşim kalitesi ve duygusal zekâ gibi değişkenlerin de bağımlı değişken üzerinde bir etkiye sahip olacağını ve bağımsız değişken ile arasındaki ilişkiyi değiştirebileceği anlamına gelmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, çini/porselen sektöründe çalışanlarının yenilikçi davranışlar sergilemeleri noktasında, etik liderlik davranışı, lider-üye etkileşimi ve duygusal zekânın öncü olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, çalışanlar etik davranışlar sergileyen, adil, güvenilir, dürüst bir liderlik davranışı karşısında işletmeye katkı sağlamak için daha fazla çaba sarf ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle çalışanların duygusal olarak zekâ seviyesi arttıkça, çok daha fazla yenilikçi davranışlar sergileme eğilimine girdikleri görülmektedir. İşletmelerin güçlü bir örgüt kültürüne ve memnuniyet düzeyi yüksek çalışanlara sahip olabilmelerinin, ayrıca sürdürülebilir bir başarı yakalayabilmelerinin yolu, örgüt içerisinde etik anlayışın yaygınlaştırılması ve etik kodların anlaşılabilir bir şekilde çalışanlara iletilmesi ile mümkün olabilmektedir. Etik anlayışın yaygınlaştırılması noktasında, çalışanlara rol model olan liderler örgüt için kritik bir öneme sahiptir. Aynı şekilde liderler, çalışanlar ile etkin bir iletişimin kurulması sürecinde de önemli bir rolü vardır. Bu noktada çalışanların yenilikçi davranışlar gibi ekstra rol davranışları sergilemeleri büyük ölçüde liderlerin/yöneticilerin tutum ve davranışlarına bağlı olarak gelişecektir. Sonuç olarak, işletmelerin sahip olduğu yöneticilerin yetenek ve becerilerini geliştirmesi ve örgüt dışından yüksek nitelikte yöneticilerin işletmeye çekilmesi durumunda, sürdürülebilir bir başarının temelleri atılmış olur.

Bu çalışmada, sınırlı örneklem sayısı ile araştırmanın yapılması çalışma için önemli bir kısıt oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına yönelik genelleme yapılabilmesi için farklı sektörlerde ve daha geniş örneklem sayısı ile çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca, araştırma sonuçlarının daha anlamlı olması için dönüşümcü, işlemsel, babacan, hizmetkâr vb. liderlik tarzlarını da içeren modellerin geliştirilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Al-Omari, M. (2017). Engineers innovative work behavior: The role of emotional intelligence. *European Journal of Business and Management*, 9(21), 8-18.
- Atitumpong, A. and Badir, Y.F. (2018). Leader-member exchange, learning orientation and innovative work behavior. *Journal of Workplace Learning*, 30(1), 32-47.
- Aydın, E. (2017). Kültür bağlamında sosyal mübadele: Kuramsal bir çalışma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, UIK Special Issue*, 547-562.
- Bal Taştan, S. and Davoudi, S.M.M. (2015). An examination of the relationship between leader-member exchange and innovative work behavior with the moderating role of trust in leader: A study in the turkish context. *Social and Behavioral Sciences*, 181, 23-32.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Special Issue), 13-25.

- Baron, R.M. and Kenny, D.A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-2001.
- Baş, T., Keskin, N. ve Mert, İ. S. (2010). Lider üye etkileşimi (LÜE) modeli ve ölçme aracının Türkçe’de geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 10(3), 1013-1039.
- Bıçer, C. (2020). Destructive leadership: “Boss from hell”, How not to be one? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 295-308.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. and Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour, *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brown, M. E., Trevino, L. K. and Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (97), 117-134.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 788-813.
- Chopra, P. K. and Kanji, G. K. (2010). Emotional intelligence: A catalyst for inspirational leadership and management excellence. *Total Quality Management*, 21(10), 971-1004.
- Cropanzano, R. and Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31, 874-900.
- Çalışkan, A., Akkoç, İ. ve Turunç, Ö. (2019). Yenilikçi davranış: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 94-111.
- Dansereau, F., Graen, G.B. and Haga, W. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership in formal organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13, 46-78.
- De Hoogh, A.H. and Den Hartog, D.N. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader’s social responsibility, top management team effectiveness and subordinates’ optimism: A multi-method study. *The Leadership Quarterly*, 19(3), 297-311.
- De Jong, J. P. J. and Den Hartog, D. N. (2007). How leaders influence employees’ innovative behavior. *Europe Journal of Innovative Management*, 10(1), 41-64.
- Dhar, R.L. (2016). Ethical leadership and its impact on service innovative behavior: The role of LMX and job autonomy. *Tourism Management*, 57, 139-148.
- Dinçer, H. and Orhan, N. (2012). Relationship between emotional intelligence and innovative work behaviors in Turkish banking sector. *International Journal of Finance & Banking Studies*, 1(1), 21-28.
- Duan, S., Liu, Z. and Che, H. (2018). Mediating influences of ethical leadership on employee creativity. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(2), 323-337.
- Düger, Y.S. (2020). Lider-üye etkileşiminin çalışan sesliliği ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: psikolojik güçlendirmenin düzenleyici rolü. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 19(3), 1215-1236.
- Eisenbeiß, S. A. and Boerner, S. (2013). A double-edged sword: Transformational leadership and individual creativity. *British Journal of Management*, 24(1), 54-68.

- Goleman, D. (2006), *Social intelligence: The new science of social relationships*, New York: Bantam Books.
- Graen, G.B. and Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Gu, Q., Tang, T.L-P. and Jiang, W. (2015). Does moral leadership enhance employee creativity? employee identification with leader and leader-member exchange (LMX) in the Chinese context. *Journal of Business Ethics*, 126, 513-529.
- Hassan, S., Mahsud, R., Yukl, G. and Prussia, G.E. (2013). Ethical and empowering leadership and leader effectiveness. *Journal of Managerial Psychology*, 28(2), 133-146.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. New York, NY: The Guilford Press.
- Hırlak, B., Taşlıyan, M., Fidan, E. ve Gül, H. (2017). Duygusal zekânın iş performansı ve bazı demografik özellikler ile ilişkisi: Kahramanmaraş'ta üretim sektöründe bir uygulama. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(9), 108-130.
- Jordan, P.J. and Lawrence, S.A. (2009). Emotional intelligence in teams: Development and initial validation of the workgroup emotional intelligence profile – short version (WEIP-S). *Journal of Management and Organization*, 15(4), 452-69.
- Jordan, P.J. and Troth, A. (2011). Emotional intelligence and leader member exchange. *Leadership & Organization Development Journal*, 32(3), 260-280.
- Jordan, P.J., Ashkanasy, N.M., Hartel, C.E.J. and Hooper, G.S. (2002). Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12(2), 195-214.
- Jose, P. E. (2013b). *MedGraph-I: A programme to graphically depict mediation among three variables: The internet version, version 3.0*. Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand. 01.02.2020 tarihinde <https://psychology.victoria.ac.nz/medgraph/> adresinden erişilmiştir.
- Jose, P.E. (2013a). *ModGraph-I: A programme to compute cell means for the graphical display of moderational analyses: The internet version, Version 3.0*. Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand. 02.02.2020 tarihinde <https://psychology.victoria.ac.nz/modgraph/> adresinden erişilmiştir.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Ankara: Asil Yayınları.
- Kalyar, M., Usta, A. and Shafique, I. (2019). When ethical leadership and LMX are more effective in prompting creativity: The moderating role of psychological capital. *Baltic Journal of Management*, 15(1), 61-80.
- Liao, S.-H., Chen, C.-C. and Hu, D.-C. (2018). The role of knowledge sharing and LMX to enhance employee creativity in theme park work team: a case study of Taiwan. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 30(5), 2343-2359.
- Liao, S.-S., Hu, D.-C., Chung, Y.-C. and Chen, L.-W. (2017). LMX and employee satisfaction: mediating effect of psychological capital. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(3), 433-449.

- Liden, R. and Maslyn, J. (1998). Multidimensionality of leader member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of Management*, 24(1), 43-72.
- Liden, R.C., Sparrowe, R. T. and Wayne, S. J. (1997). Leader-member exchange theory: The past and potential for the future. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 15, 47-119.
- Lin, Y. and Wu, J. (2018). A study of the effects of leadership styles on innovation management and organizational innovation in environmental protection industry. *Ekoloji*, 27(106), 771-777.
- Lopes, P.N., Salovey, P. and Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-58.
- Ma, G. and Chang, P-C. (2019). The impact of the leader-member exchange on innovation behavior: psychological empowerment as a mediator and emotional intelligence as a moderator. *4th International Conference on Humanities Science, Management and Education Technology (HSMET July 2019), Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 334, 282-288.
- Ma, Y., Cheng, W., Ribbens, B.A. and Zhou, J. (2013). Linking ethical leadership to employee creativity: Knowledge sharing and self-efficacy as mediators. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(9), 1409-1419.
- Mayer, D. M., Kuenzi, M., Greenbaum, R., Bardes, M., and Salvador, R. B. (2009). How low does ethical leadership flow? Test of a trickle-down model. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108(1), 1-13.
- Mayer, J. D. and Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence*. P. Salovey and D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (p. 3-31). New York: Basic Books.
- Ordun, G. and Acar, A.B. (2014). Impact of emotional intelligence on the establishment and development of high quality leader member exchange (LMX). *Advances in Management and Applied Economics*, 4(2), 111-129.
- Özşungur, F. (2019). The impact of ethical leadership on service innovation behavior: The mediating role of psychological capital. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 13(1), 73-88.
- Preacher, K. J. and Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods*, 36(4), 717-731.
- Qian, J., Wang, B., Han, Z. and Song, B. (2017). Ethical leadership, leader-member exchange and feedback seeking: A double-moderated mediation model of emotional intelligence and work-unit structure. *Frontiers Psychology*, 8(1174), 1-11.
- Raghuram, S., Gajendran, R.S., Liu, X. and Somaya, D. (2017). Boundaryless LMX: Examining LMX's impact on external career outcomes and alumni goodwill. *Personnel Psychology*, 70(2), 399-428.
- Rahaman, H.M.S., Stouten, J. and Guo, L. (2019). Antecedents of ethical leadership: The theory of planned behavior. *Leadership & Organization Development Journal*, 40(6), 735-746.
- Resick, C. J., Hanges, P. J., Dickson, M. W. and Mitchelson, J. K. (2006). A cross-cultural examination of the endorsement of ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 63, 345-359.

- Saeed, B.B., Afsar, B., Cheema, S. and Javed, F. (2019). Leader-member exchange and innovative work behavior The role of creative process engagement, core self-evaluation, and domain knowledge. *European Journal of Innovation Management*, 22(1), 105-124.
- Salovey, P. and Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. New York: Baywood Publishing.
- Schermuly, C.C., Meyer, B. and Dämmer, L. (2013). Leader-member exchange and innovative behavior the mediating role of psychological empowerment. *Journal of Personnel Psychology*, 12(3), 132-142.
- Scott, S.G. and Bruce, R.A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607.
- Shevlin, M. and Miles, J.N.V. (1998). Effects of sample size, model specification and factor loadings on the GFI in confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*, 25(1), 85-90.
- Shojaei, M.R. and Siuki, M.E. (2014). A study of relationship between emotional intelligence and innovative work behavior of managers. *Management Science Letters*, 4, 1449-1454.
- Tu, Y. and Lu, X. (2013). How ethical leadership influence employees' innovative work behavior: A perspective of intrinsic motivation. *Journal of Business Ethics*, 116, 441-455.
- Tuna, M., Bircan, H. ve Yeşiltaş, M. (2012). Etik liderlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Antalya örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(2), 143-155.
- Wong, C. S. and Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Yidong, T. and Xinxin, L. (2013). How ethical leadership influence employees' innovative work behavior: A perspective of intrinsic motivation. *Journal of Business Ethics*, 116, 441-455.
- Yu, A., Matta, F.K. and Cornfield, B. (2017). Is leader-member exchange differentiation beneficial or detrimental for group effectiveness? A meta-analytic investigation and theoretical integration. *Academy of Management Journal*, 61(3), 1158-1188.
- Yuan, L., Vu, M-C. and Nguyen, T. T. N. (2017). Linking ethical leadership to employee voice behavior: The role of leader-member exchange. *International Journal of Business and Management Studies*, 7(3), 35-41.
- Yuan, L., Vu, M-C and Nguyen, T. T. N. (2019). Effect of ethical leadership and leader-member exchange on voice behavior – moderating impact of empowerment. *European Journal of Business and Management*, 11(9), 116-123.
- Zehra, T.T. and Waheed, A. (2017). Influence of ethical leadership on innovative work behavior: Examination of individual-level psychological mediators. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 11(2), 448-470.
- Zehra, T.T., Ahmad, H.M. and Waheed, A. (2017). Impact of ethical leadership on innovative work behavior: Mediating role of self-efficacy. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 11(2), 448-470.
- Zhang, X. and Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107-128.
- Zhou, J. (2003). When the presence of creative coworkers is related to creativity: Role of supervisor close monitoring, developmental feedback, and creative personality. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 413-422.

Extended Abstract

Introduction

The change that took place in the last 20 years in the world has been much faster than previous periods. The innovative behavior of employees at the point of change emerges as the production, promotion, and implementation of new and useful ideas about products, applications, services or procedures. In this context, since ethical leadership addresses values such as morality, justice, autonomy and human orientation within the organization, it is known that it has positive effects on the innovative behavior of employees, especially in terms of morale and motivation. Another leadership approach, Leader-member exchange, gains based on financial or psychological satisfaction offered to the employees cause employees to make extra efforts within the organization. This extra role behavior can exhibition itself as the innovative behavior of employees in organizations. In addition, employees with emotional intelligence will perform well within the organization; that is, it can better define and manage its emotions, understand the feelings of others and respond well. However, it has been revealed in some studies that emotional intelligence plays a key role in employees' innovative behavior.

The purpose of this study is to reveal the effect of ethical leadership on the innovative behavior of employees. Second, to explore the mediating role of leader-member exchange between ethical leadership and employee innovative behavior. Third, to demonstrate the contribution of emotional intelligence to this effect in the effect of leader-member exchange on the innovative behavior of employees. Finally, within the framework of the moderated mediation model developed, the effect of ethical leadership on the innovative behavior of employees will be evaluated from a holistic perspective.

Methodology

In this research, the easy sampling method adopted. 300 questionnaires were sent to the company's employees operating in the ceramic/porcelain sector in Kütahya and 239 (80%) available questionnaires were returned. The questionnaires used as data collection method consist of two parts; In the first part, there are 5 expressions to determine the demographic variables, in the second part there are 44 expressions consisting of ethical leadership, innovative behavior, leader-member exchange, and emotional intelligence scale questions and 49 expressions in total. The expressions used in the scales were used in the 5-point Likert type rating (1=Strongly Disagree - 5=Strongly Agree).

The data obtained from the questionnaires were used for the descriptive and confirmatory factor analysis, correlation analysis, linear regression analysis, moderator (Model-1), mediator (Model 4) and moderated mediation analysis (Model-14). AMOS, SPSS program, and Process Macro (Hayes, 2013) plugins were used within the framework of analysis.

Findings

According to the result of the regression analysis; an increase in ethical leadership leads to an increase in the leader-member exchange, an increase in leader-member exchange leads to an increase in the innovative behavior level. It was also determined that an increase in ethical leadership leads to an increase in innovative behavior, and an increase in emotional intelligence leads to an increase in innovative behavior. According to these results, H₁, H₂, H₃ and H₅ hypotheses were accepted.

To measure the mediating effect of leader-member exchange, initially (path a) was analyzed, the effect of ethical leadership on the leader-member exchange was found to be positive and significant. Then, (path b) was analyzed, the effect of leader-member exchange on innovative behavior and (path c) was analyzed, the effect of ethical leadership on innovative behavior. It is concluded that it is positive and significant. The effect of ethical leadership on innovative behavior (path c')

decreased when including a leader-member exchange in regression analysis. According to this result, it was concluded that the partial mediating effect of the leader-member exchange was significant and H₄ hypotheses were accepted.

According to the results of the analysis; leader-member exchange x emotional intelligence interaction value is seen to be significant. The summary values of the model obtained for the moderator effect is seen to be significant. This result obtained, it was concluded that emotional intelligence has a moderate role in the effect of leader-member exchange on innovative behavior. According to this result, H₆ hypothesis was accepted.

According to the data obtained as a result of the analysis regarding the moderated mediation effect; the effect of ethical leadership on innovative behavior has decreased from (c) $\beta=0,507$ ($p<0,01$) to (c') $\beta=0,093$ ($p<0,01$) with the moderated mediation effect, this indicates that partial mediation is continuing. However, the Bootstrap lower and upper confidence are between -0.071 and -0.003 and does not contain zero, which indicates that the model is significant. It is seen that the index value of the model is -0.033 and the emotional intelligence is added to the model, and the mediating effect of the leader-member exchange weakens, in other words, the indirect effect decreases. According to this result, H₇ hypothesis was not accepted.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it has been determined that ethical leadership has a positive and significant effect on innovative behavior. It has been determined that ethical leadership has a positive and significant effect on leader-member exchange. It was determined that the quality of leader-member exchange has a positive and significant effect on the innovative behavior of the employees. It has been determined that emotional intelligence has a positive and significant effect on the innovative behavior of employees. It was concluded that the quality of leader-member exchange has a partial mediating role in the relationship between ethical leadership and innovative behavior. Emotional intelligence has a moderated role in the effect of leader-member exchange on innovative behavior. In the moderated mediation model, in the relationship between ethical leadership and innovative behavior, variables such as leader-member exchange quality and emotional intelligence also have an effect on the dependent variable and can change the relationship between the independent variable.

Duygu Durumlarının Farklılaştığı Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Okuyucu Tepkilerinin İncelenmesi

Seyit ATEŞ
Gazi Üniversitesi
seyitates@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-4498-0376

Nurhan AKTAŞ
Selçuk Üniversitesi
nurhan.aktas@selcuk.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-0264-5120

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.742584
Geliş Tarihi: 25.05.2020	Revize Tarihi: 14.09.2020
	Kabul Tarihi: 13.10.2020

Atıf Bilgisi

Ateş, S. ve Aktaş, N. (2020). Duygu durumlarının farklılaştığı resimli çocuk kitaplarına yönelik okuyucu tepkilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 726-745.

ÖZ

Resimli çocuk kitapları çocukların kişisel ve akademik gelişimleri için tartışılmaz öneme sahip olmakla birlikte, çocukların kendilerini ve dünyayı anlamalarında ve ifade etmelerinde onlara yardımcı olan önemli bir araçtır. Çocuk kitapları aracılığıyla çocuk, kendi yaşadığı sorunları ve buna eşlik eden duyguları da daha rahat ifade edebilmektedir. Okuyucu karşılaştığı kitapların niteliğine ve onlarla etkileşim biçimine bağlı olarak hissettiği duygunun, içinde bulunduğu duruma uygun olup olmadığını değerlendirebilmektedir. Bununla birlikte okuyucu, duyguları ile düşünceleri ve hatta davranışları arasında ilişkiler olabileceğine yönelik bir anlayış da geliştirebilmektedir. Bu araştırmanın amacı, duygu durumların farklılaştığı resimli çocuk kitaplarında çocukların bu kitaplara yönelik tepkilerini incelemektir. Çalışma, betimsel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara’da bir özel okulda ikinci sınıfa devam eden 28 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, farklı sayıda duygu durumuna yer verdiği belirlenen üç resimli çocuk kitabından ve katılımcıların bu kitaplara yönelik tepkilerinin alınmasına yönelik hazırlanan formlardan yararlanılmıştır. Bu çerçevede, seçilen resimli çocuk kitapları katılımcılarla paylaşılmış, ardından öğrencilerin kitapla ilgili sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların duygu durumlarının farklılaştığı kitaplarda yer alan duygu durumlarını anladıkları ve tepki açısından orta düzeyde duygusal tepkiler verdikleri; okur ve metin merkezli tepkilerin dağılımının ise birbirine yakın olduğu görülmüştür. **Anahtar Kelimeler:** Resimli çocuk kitapları, duygu, okur- tepki teorisi, ilkökul öğrencileri.

An Examination of Readers’ Responses to Illustrated Children’s Books Which Include Different Emotional States

ABSTRACT

As well as their undeniable importance in children’s personal and academic development, illustrated children’s books are an important tool for helping children to understand and express themselves and the world. By means of children’s books, the child can more easily express problems that he experiences and the feelings that accompany these. The reader can evaluate whether or not the emotion that he feels, based on the nature of the books he encounters and on the type of interaction with them, suits the situation that he is in. Furthermore, the reader can develop an understanding of the relationships his emotions can have with his thoughts and even with his behaviours. The aim of this study is to examine children’s responses towards illustrated children’s books which include different emotional states. The study was conducted with a descriptive research model. The study group of the research consisted of 28 students attending second grade in a private school in Ankara. As the data collection tool of the study, three illustrated children’s books determined to include a different number of emotional states, and forms prepared with the aim of obtaining participants’ responses related to these books, were utilised. Within this framework, the selected illustrated children’s books were shared with the participants, and then the students were requested to give answers to questions related to the books. The responses given by the participants were analysed with the descriptive analysis technique. As a result of the study, it was seen that the participants understood the moods included in the books in which there were different emotional states, that in terms of reactions, they showed a moderate level of emotional responses, and that the distributions of reader- and text-based responses were similar to each other.

Keywords: Illustrated children’s books, emotion, reader-response theory, primary school students

Giriş

Resimli çocuk kitaplarının her yaş grubuna hitap eden, öğrenmenin yanı sıra eğlenceyi de içinde barındıran, eşsiz bir görsel ve edebî sanat biçimi sunduğu ifade edilmektedir (Wolfenbarger ve Sipe, 2007). Resimli çocuk kitapları çocuğun dilsel, duyuşsal ve bilişsel öğrenme sürecini desteklemekle birlikte, çocuğun kişilik gelişimine ve demokratik kültürü benimsemesine de katkı sağladığı bilinmektedir. Resimlerle kelimelerin uyum içinde olduğu bu kitaplar, çocuğun zihninde görsel öğelerle kavramların oluşmasını sağlamakta, duyularını geliştirmekte; nesnelere sınıflandırma, gruplandırma, hatırlama ve dikkat etme gibi bilişsel süreçlerinin gelişimini desteklemektedir (House ve Rule, 2005, Tuğrul ve Feyman, 2006, Lavender Nicholas, 2007, Veziroğlu ve Gönen, 2012). Çocukların kişisel gelişimleriyle birlikte akademik gelişimleri için de önemli olan bu kitaplar; çocukların kendilerini ve dünyayı anlamalarında ve ifade etmelerinde de onlara yardımcı olan bir önemli bir kaynaktır (Lynch-Brown ve Tomlinson, 1999). Bu kitaplarda anlatılan olayları ve kahramanları zihninde canlandıran çocuğun hayal gücü gelişmeye başlar (Temple, Martinez ve Yokota, 2006). Çocuk, kitapta yer alan kahramanlarla kendisi arasında özdeşim kurduğu için, anlatılan olaylardan ve kahramanların verdiği tepkilerden etkilenir. Bu sayede, yanlış olan kötü ve çirkin duygulardan uzak durması gerektiğini anlar, iyi ve doğru değerlere yönelir (Sever, 2003). Yani çocuk kitapları, içeriğindeki olaylar ve yaşantılar yoluyla çocuğa gerçek hayatı ve başka hayatları öğretir. Bu sayede çocuk, gerçek hayatı tanımaya başlar, kendisine ve diğer insanlara değer vermeyi öğrenir, sorumluluk kazanır. Bu da çocuğun kişilik gelişimine yardımcı olmakla birlikte (Aslan, 2007) ebeveynlerin de erken yaşlarda çocuklarına kazandırmak istedikleri değerlerin başında gelmektedir (Arıcı ve Bartan, 2020).

Çocuk edebiyatında karakterler, duygu ve düşünceleriyle insan gerçeği niteliğinde çocuğun karşısına çıkmaktadır. Sözcükler ve resimler ustalar sayesinde, çocuğun yaşamında tamamlayıcı bir etkiye sahip olur. Kişilerin yaşamlarında jest ve mimikleriyle, beden dilini kullanarak ifade ettikleri bazı duygular; yazılı ürünlerde sözcük ve resimlere dönüşür, hayat bulur. Kişilerin yaşamında sahip olduğu duygular, kitap sayfalarında açığa çıkar. (Sever, 2003). Çocuklar ayrıca resimli kitapları okurken kitapta karşılaştığı olaylar, durumlar ve rollerin farkına vararak, hissettiği bazı duyguları anlamlandırabilir, yorumlayabilir ve empati kurmayı öğrenir (Üstün, 2007). Bütün bunlar sağlıklı bir okuma sürecinde çocuğun nitelikli edebi ürünlere tepkide bulunmasına fırsatlar sunularak gerçekleştirilebilecek kazanımlardır. Çocuk, okuma sürecinde çevresinde bulunan görsel veya sözel uyarıcılar ile etkileşimde bulunur, onları anlamlandırmaya çalışır ve tepki verir. Okumanın amacı anlaşılabilir üzerine anlam kurmak olduğundan bu süreçte metin ve okur arasında gerçekleşen etkileşim okurun ön bilgilerine, deneyimlerine ve ilgilerine dayalıdır. Okuma yaklaşımları okumaya farklı anlamlar yüklediğinden okuma eylemi ve okuyucunun süreçteki rolleri de buna göre değişmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013). Literatürdeki farklı yaklaşımlardan Rosenblatt'ın okur tepki teorisi bu araştırmanın teorik temelini oluşturmaktadır.

Rosenblatt (1988), okur ile metin arasındaki ilişkiyi ifade etmek için "*transaction*" (*dönüşüm*) terimini kullanmıştır. Buna göre her okuma eylemi, belirli bir zaman aralığında ve bağlamda metin ve okuyucu arasında gerçekleşen bir etkileşim biçimidir. Her okuma sürecinde çeşitli unsurların veya faktörlerin bulunduğunu belirten Rosenblatt (1994) anlam kurmanın sadece metne ya da okuyucuya dayalı olarak gerçekleştirilmediğini, yazar, okur ve kültürel çevre arasında dinamik bir ilişkiye bağlı olarak anlamda bir dönüşüm yaşandığını vurgulamıştır. Dönüşümsel okuma olarak adlandırılan bu teoride metinle ilgili diğer metinler, her farklı deneyim, her farklı ortam ve diğer okuyucuların tepkileri yeni anlamların ortaya çıkmasına neden olur.

Rosenblatt, okur ve metne eşit şekilde önem vererek, okurun durumunun zaman içinde değişebileceğine vurgu yapar. Her okur farklı deneyimlere sahip olduğu için her okumanın da farklı bir okuma olduğu düşüncesini savunur. Yani çocuğun metne yönelik tepkisi üzerinde deneyimlerin ve bulunulan sosyo-kültürel ortamın da etkisi bulunmaktadır (Rosenblatt, 1978). Okurun içinde bulunduğu ortam ve kültür; duygularını, tutumlarını, inançlarını etkileyici bir özelliğe sahip olduğundan onun tepkileri üzerinde de belirleyici olabilir. Bununla birlikte metin, bağlam ve okuyucu unsurlarından birinin değişmesi metne yönelik tepkilerin de değişmesine sebep olmaktadır.

Nitekim Ateş, Akbay, Yıldırım ve Çetinkaya'nın (2017) yaptıkları çalışmada öğrencilerin hikâye kitaplarıyla olan deneyimleri değiştikçe tepkilerinin de değiştiği gözlenmiştir. Araştırmacılar günlük bir sınıf rutini olarak birinci sınıf öğrencilerine hikâyeler seslendirmiş ve hikâyeler üzerine estetik ve bilgi amaçlı informal konuşmalar yaparak okur tepkilerinin ortaya çıkmasına ve çeşitlenmesine zemin hazırlamışlardır. Estetik amaçlı konuşmaların yapılması karakterlerin duygu durumlarının anlaşılması yanında, okuyucu olarak öğrencilerin kendi duygularını tanıma ve ifade etmesine de katkı sağlamıştır.

Okur tepkilerinin alınmasına yönelik literatür bilgileri (Hickman, 1981; Temple, Martinez ve Yokota, 2006; Wall, 2000) okurların kitaplara yönelik tepkilerinin alınmasının onların bilişsel, etik ve sosyal gelişim açısından farklılıklarının ortaya çıkmasına; ayrıca okurların hikâyelerdeki tema ve karakterler ile olan kişisel etkileşimlerini ve düşünme biçimleri ile dil gelişimlerini görmemize ve sözlü anlatım becerilerinin gelişmesine (Ulusoy, 2017) yardımcı olacağını ortaya koymaktadır. Literatür bilgileri (Ateş, 2013; Craig, Hull, Haggart)ve Crowder, 2001; Dignazio, 1997; Dunst, Simkus ve Hamby, 2012; Dymock, 2007; Gaber-Katz, 1996; Golden ve Gerber, 1990; Hickman, Pollard-Durodola ve Vaughn, 2004; Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004; Justice, Meier ve Walpole, 2005; Miller ve Pennycuff, 2008; Riley ve Burrell, 2007; Sipe, 2010; Sipe ve Brightman, 2005, 2006; Ulusoy, 2016) çocuk kitaplarının duygular açısından diğer alanlar kadar incelenmediğini ve çoğu çalışmanın çocukların tepkilerine/yorumlarına ilgisiz kaldığını da (Sipe, 2008) göstermektedir. Söz konusu ihtiyaçtan hareketle tasarlanan bu çalışmada, duygu durumlarının farklılaştığı resimli çocuk kitaplarına yönelik okur tepkilerinin değişip değişmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Farklı duygu durumlarının yer aldığı resimli çocuk kitaplarında okurların verdikleri tepkilerin değişiminin incelenmesi ve bu tepkilerin duygulara yönelik ele alınması literatürdeki ihtiyaca cevap vermesi açısından bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu çerçevede çalışmada duygu durumlarının niceliksel olarak farklılaştığı resimli çocuk kitaplarına okurların verdikleri tepkilerin incelenmesinde Hancock (2008, s.424) tarafından belirlenen okuyucu tepkilerini ortaya çıkarmaya yönelik sorulardan faydalanılmıştır. Sorularla ortaya çıkarılan tepkilerin çözümlenmesiyle çalışmada "Duygu durumlarının niceliksel olarak farklılaştığı resimli çocuk kitaplarına yönelik çocuk okurların tepkileri nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan betimsel araştırma modeli ile tasarlanmış ve yürütülmüştür. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Duygu durumlarının nicelik olarak farklılaştığı resimli çocuk kitaplarına yönelik çocukların verdikleri tepkiler ortaya çıkarılmaya ve olduğu şekliyle açıklanmaya çalışıldığı için bu çalışma betimsel araştırma modeline uygun olarak tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'da bir özel okulda ikinci sınıfa devam eden 17 kız, 11 erkek olmak üzere toplam 28 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında, araştırmaya hız kazandırması açısından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu örneklem tekniğinde amaç uygun ve gönüllü olan katılımcıları araştırmaya dâhil etmektir (Creswell, 2005). Araştırma yapılacak okulun seçiminde ulaşım imkânı, zaman ve araştırmacılardan birinin okulda öğretmen olarak görev yapması, bu örneklem yönteminin tercih edilmesinde etkili olan unsurlardır.

Veri Kaynakları

Araştırmanın temel veri kaynağını ulusal ve uluslararası nitelikteki ödüllü resimli çocuk kitaplarına yönelik okurların ortaya koymuş oldukları tepkiler oluşturmaktadır. Bu amaçla öncelikle ulaşılabilen ödüllü resimli çocuk kitapları içerdikleri duygu sayına göre sıralanmıştır. Kitapların ödül

almış olmasının, okuyucuların kitap tercihinde önemli bir etken olabileceği düşüncesi veri kaynağının bu şekilde belirlenmesinde etkili olmuştur. Veri kaynağı olarak kullanılan ödüllü resimli çocuk kitapları, farklı yıllarda ve bazıları birden fazla ulusal ya da uluslararası ödül almış olan eserlerdir. Bu kitaplar; araştırmacılar tarafından hazırlanan duygu inceleme formları ile incelenmiştir. Kitaplar duygu yoğunlukları bakımından çoktan aza doğru sıralanmış, içerdikleri duygu türü dikkate alınmaksızın sadece duygu sayılarına göre okur tepkilerini almak üzere üç kitap seçilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda seçilen bu üç kitap öğrencilere okunmuş, okur tepkilerini almak amacıyla da Hancock (2008, s.424) tarafından belirlenen okuyucu tepkilerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur.

Araştırmada kullanılan kitapların duygu durumları açısından taşıdığı nitelikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Kitaplardaki Duygu Durumlarının Dağılımı

Duygular	Köstebek Kuki		Piraye'nin Bir Günü		Bütün Gün Esneyen Prenses		Toplam
	Resim	Metin	Resim	Metin	Resim	Metin	
Sevinç	25	5	3	1	-	1	35
Üzüntü	7	2	6	2	1	2	20
Şaşkınlık	5	1	6	4	1	1	18
Sevgi	-	1	-	-	-	2	3
Öfke	3	-	-	-	-	-	3
Korku	-	-	-	2	-	-	2
Merak	-	1	-	-	-	-	1
Endişe	-	-	-	1	-	-	1
Alay etme	-	2	-	-	-	-	2
Heyecan	1	-	-	-	-	-	1
Acı	-	1	-	-	-	-	1
Pişmanlık	1	2	-	-	-	-	3
Diğer	-	1	-	-	-	-	1
Toplam	42	16	15	10	2	6	91

Tablo 1’den ilk iki kitapta duygulara daha çok resimlerde yer verildiği, duygu sayısının diğerlerine göre daha az olduğu “Bütün Gün Esneyen Prenses” kitabında ise duyguların ağırlıklı olarak metinde yer aldığı görülmektedir. Görece diğer duygulardan daha fazla yer verilen sevinç, üzüntü ve şaşkınlık duygularının kitaplara dağılımının toplam duygu sayısı ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada kullanılan kitaplardan ilki, Betül Sayın tarafından yazılan “*Köstebek Kuki*” (Günışığı Kitaplığı) isimli çocuk kitabıdır. “*Köstebek Kuki*” kitabı en fazla duygu durumun yer aldığı kitaptır. Duyguların 16 tanesi metinde, 42 tanesi resimlemede yer almaktadır. Bu kitap, Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği (ÇGYD) tarafından 2007 yılının en iyi resimli öykü kitabı seçilmiştir. Bir köstebeğin, arkadaşlarına yaptığı haylazlıkları konu edinen kitapta, kaba davranmanın ve şiddete başvurmanın insanı toplumdan nasıl soyutlayacağını, sorunları çözmede sevgi dilinin ne kadar etkili olduğunu ele almıştır.

İkinci resimli çocuk kitabı ise, Arslan Sayman tarafından kaleme alınan ve Deniz Üçbaşaran tarafından resimlenen “*Piraye'nin Bir Günü*” (Yapı Kredi Yayınları) isimli kitaptır. “*Piraye'nin Bir Günü*” isimli kitapta, metinde ve resimlemede yer alan duygular birbirine yakın orandadır. Duyguların 10 tanesi resimlemede, 15 tanesi metinde yer almaktadır. Kitap, Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği (ÇGYD) tarafından 2013 yılının en iyi resimli öykü kitabı seçilmiştir. Piraye isimli

küçük bir kızın bir gün boyunca başından geçen olayların anlatıldığı ve derdini anlatamayan bir eşekle yaşadığı dostluk hikâyesini ele almaktadır.

Üçüncü resimli çocuk kitabı, Carmen Gil tarafından yazılan “*Bütün Gün Esneyen Prenses*” (Redhouse Kidz Yayınları) isimli çocuk kitabıdır. Bu kitapta duygu durumlarının diğer kitaplara göre daha az yer aldığı görülmektedir. Duygulardan 6 tanesi metinde, 2 tanesi resimlemede işlenmiştir. Kitap, 2006 yılında İspanya Kültür Bakanlığı tarafından “resimli çocuk kitabı” dalında ikincilik ödülü almıştır. Esnemesi bir türlü durdurulamayan bir prensesin, bütün saraya esnemeyi bulaştırması ve türlü yollar denenmesine rağmen esnemesinin bir türlü geçmemesini konu edinen kitapta arkadaşlığın önemi anlatılmıştır.

Öğrencilerin seçilen kitaplara dair okur tepkilerini ortaya çıkarmak amacıyla Hancock (2008, s.424) tarafından belirlenen sorulardan faydalanılmıştır. Sorular okurların estetik, deneyimsel, yorumlayıcı ve bilişsel tepkilerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Katılımcılar, kitapların okunmasından sonra aşağıdaki sorulara yazılı olarak cevap vermişlerdir.

1. Bu kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı? (estetik)
2. Bu kitabın kendi hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı şeyler var mı? (deneyimsel)
3. Bu kitapta senin için hangi mesajlar veya anlamlar var? (yorumlayıcı)
4. Eğer kitaptaki karakterlerden biri olsaydın, ne veya neler yapmak isterdin? (bilişsel)

Son olarak Hancock’un (2008) sorularının yer aldığı okur tepki formuna duygulara dair ayrı bir bölüm eklenmiştir. Bu bölümde katılımcılara okunan kitaplara dair metinde ve resimlerde en çok yer verilen duygunun ne olduğu, kahramanın bunu hissetmesinin normal olup olmadığı ve kendilerinin bu duyguyu hangi durumlarda hissettiği sorularına yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim-öğretim döneminin bahar yarısında toplanmıştır. Veri toplama aşamasının öncesinde araştırmacılardan her biri çocuk kitaplarını ayrı ayrı içerdikleri duygular açısından incelemiş ve sonuçları karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar arasında farklılıklar olması durumunda ilgili kitaplar birlikte değerlendirilerek kitapta yer aldığı düşünülen duygulara ilişkin nihai karar verilmiştir. İkinci aşamada araştırmacılardan biri kendi okulunda, seçilen kitapları öğrencilere okumuş ve okur tepkilerini belirlemeye yönelik hazırlanmış olan soruları katılımcılardan cevaplamalarını istemiştir.

Uygulamayı yapan araştırmacı, öğrencilerin kitaplara ilişkin bu tür tepki çalışmalarına aşina olmadıklarını bildiğinden asıl uygulama öncesinde Feridun Oral tarafından yazılan ve resimlenen *Kırmızı Kanatlı Baykuş* (Yapı Kredi Yayınları) kitabıyla bir farkındalık çalışması yaparak öğrencilerin sürece aşina olmalarını sağlamıştır. Kitap öğrencilere iki kez okunmuş, ardından kitapla ilgili informal konuşmalar gerçekleştirilmiştir. Kitapta yer verilen duygulara dikkat çekmek amacıyla öğrencilere bir form dağıtılmış ve öğrencilerin temel duygulara ilişkin farkındalığını artırmak amacıyla da; *Kahraman sorunla karşılaştığında neler hissetti?*, *Böyle hissetmesi normal miydi?* *Böyle bir durumda sen ne hissederdin?* *Sorun çözüldükten sonra kahramanın duygularında nasıl bir değişiklik oldu?* gibi sorular sorulmuştur.

Asıl uygulamaya geçmeden önce öğrencilerle çalışmayı gerçekleştirecek olan araştırmacı, okur tepkilerin alınacağı kitapları birkaç kez okumuş, öğrencilerin okuma sürecinde ve sonrasında tepkilerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular ve yönergelerle ilgili hazırlık yapmıştır. Yapılan hazırlıklar doğrultusunda asıl çalışma grubundan farklı bir öğrenci grubuyla pilot çalışma yapılarak sürece ilişkin öngörü sağlanmıştır.

Bütün bu hazırlıklar neticesinde asıl çalışma grubuyla uygulama şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

İlk olarak öğrencilerin oturma düzeni hikâye dinlemeye uygun şekilde ayarlanmış; sonrasında kitaplarda yer alan konularla ilgili (hayvanların özellikleri vb.) katılımcıların ön bilgileri harekete geçirilmeye çalışılmıştır. Ardından kitaplar öğrencilere gösterilmiş, görsellerden hareketle kitabın içeriği ve karakterlerin özellikleri ile ilgili öğrencilerden tahminde bulunmaları istenmiştir. Bu sırada konu ile ilgili olarak informal konuşmalar gerçekleştirilerek, öğrencilerin aktif katılımına zemin hazırlanmıştır. Öğrenciler fiziksel ve zihinsel olarak dinlemeye hazır hale getirildikten sonra kitap, öğrencilerin resimlerini görebilecekleri bir şekilde tutulmuş ve sesli olarak uygun prozodi ile öğrencilere okunmuştur. Pilot çalışmadan edinilen izlenimlere ve öğrencilerin isteklerine dayalı olarak okumalar iki kez gerçekleştirilmiş ve sonrasında incelemeleri için kitap öğrencilere verilmiştir. Okuma sonrası, öğrenciler kitaptaki resimleri yakından incelemesinin ardından, kitaptaki olaylarda yer verilen duygulara dair informal konuşmalar gerçekleştirilmiştir. Son aşamada ise, Hancock (2008, s.424) tarafından belirlenen sorularla duygulara yönelik soruların yazılı olduğu kâğıtlar öğrencilere dağıtılmış ve onlardan bu soruları cevaplamaları istenmiştir. Yukarıda açıklanan süreç her kitap için farklı günlerde ve farklı oturumlarda gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırma yapılmadan önce, araştırma yapılacak okulun yönetimine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Ardından araştırmaya katılacak olan öğrencilerin ebeveynlerinden, okul yönetiminin bilgisi dâhilinde izin alınmıştır. Çalışma katılımcılarının gönüllülük esasına göre yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların okur tepkileriyle ilgili sorulara verdikleri cevaplar, okur tepkilerinin okur ve metin merkezli olma durumlarına göre düzenlenmesine hizmet eden, Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995, ss.564-565) tarafından geliştirilen sınıflamaya göre çözümlenmiştir. Çözümlemede, yapının yetersizliği nedeniyle Ulusoy (2016) tarafından yeni bir boyutun (ana fikir) eklendiği güncel yapı kullanılmıştır. Buna göre okur merkezli cevaplar üç, metin merkezli cevaplar ise dört alt başlık altında kategorize edilebilmektedir. Bu çerçevede öğrenci cevapları tek tek okunmuş, okur ve metin merkezli olma durumlarına göre çözümlenerek ilgili alt boyutlar altında toplanan cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu yapıda okur merkezli cevapların fazla olması kitabın okur üzerindeki duygusal etkisinin büyük olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Werchadlo (1995, ss.564-565) tarafından geliştirilen ve Ulusoy (2016) tarafından güncellenen yapı şu şekildedir:

Metin merkezli cevaplar

1. Hikâyeyi yeniden anlatma
2. Karakterleri anlama
3. Soru sorma
4. Tahmin etme
5. Ana fikir*

Okur merkezli cevaplar

1. Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)
2. Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma
3. Hikâyedeki olaylara katılma isteği

Duygularla ilgili soruların yer aldığı bölümde kitapta en çok yer verilen duygunun ne olduğuna, kahramanın bu duyguyu hissetmesinin normal olup olmadığına ve okurun kendisinin bu duyguyu hangi durumlarda hissettiğine dair sorular bulunmaktadır. Bu sorulara dair öğrenci cevapları üzerinde betimsel analizler yapılmış, katılımcı cevaplarının sıklıkları ve cevaplardan alınan örnekler ilgili sorular altında sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada resimli çocuk kitaplarındaki duygu durumlarını analiz etmek için, araştırmacılar tarafından geliştirilen duygu inceleme formu kullanılmıştır. Form için alanında uzman üç akademisyenden görüş alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için resimli çocuk kitapları iki farklı araştırmacı tarafından duygu inceleme formları kullanılarak bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacıların ikilemede kaldığı durumlarda kitaplar birlikte değerlendirilerek kitaptaki duygulara yönelik son karar verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği $Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği}{(Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)}$ formülü kullanılarak hesaplanmış ve % 90 seviyesindeki uyum ile güvenilirliğin sağlandığı görülmüştür. Bu formüle göre % 70 ve üzerindeki değerler yeterli kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

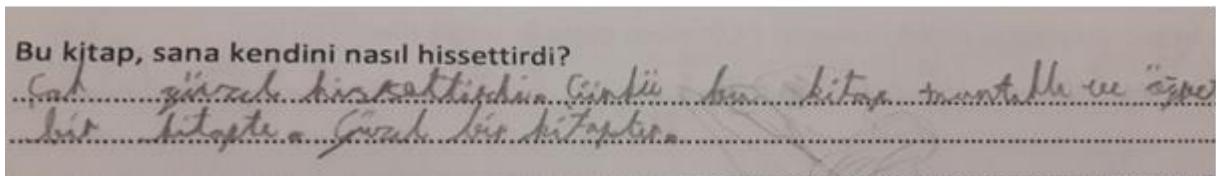
Bulgular

Niceliksel olarak duygu durumlarının farklılık gösterdiği kitaplara yönelik okur tepkileri incelenmiş ve elde edilen bulgular kitaplara göre ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuştur. İlk kitap duygu durumlarının en fazla olduğu “Köstebek Kuki” kitabıdır. Tablo 2’de katılımcıların “Köstebek Kuki” kitabına yönelik tepkilerinin okur ve metin merkezli dağılımları sunulmuştur.

Tablo 2
Öğrencilerin “Köstebek Kuki” Kitabına Verdikleri Cevapların Dağılımı

<i>Köstebek Kuki</i>	F	%
Metin Merkezli Cevaplar	83	52.2
Hikâyeyi yeniden anlatma	21	13.3
Karakterleri anlama	33	21
Soru sorma	---	---
Tahmin etme	---	---
Ana fikir	29	18.4
Okur Merkezli Cevaplar	74	47.1
Kişisel tepki	43	27.3
Hikâye ile deneyimler arasında bağlantı kurma	26	16.5
Hikâyedeki olaylara katılma isteği	5	3.3
Toplam	157	100

Tablo 2’de “Köstebek Kuki” isimli resimli çocuk kitabına yönelik okur tepkileri incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun (% 52.2) metin-merkezli cevaplar verdiği görülmektedir. Öğrenciler büyük oranda (% 27.3) kişisel tepki kategorisine ait sorulara cevap vermiştir. İkinci sırada ise, karakterleri anlama (% 21) ile ilgili cevaplar yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin kitap karakterlerinin rollerini ve davranışlarını anladıklarını göstermektedir. Tablo 2’ye bakıldığında öğrencilerin soru sormaya ve tahmin etmeye yönelik yazılı cevaplar vermedikleri, çok azının ise hikâyedeki olaylara katılma isteğine yönelik cevaplar verdikleri görülmektedir. Katılımcıların cevaplarında en çok gözlenen kişisel tepki kategorisine dair örnek bir yazı şu şekildedir:



(Çok güzel hissettirdi. Çünkü bu kitap mantıklı ve öğretici bir kitaptı. Güzel bir kitaptır.)

Örnekte yer alan ifade incelendiğinde, öğrencinin mutlu olma hissini deneyimlediği anlaşılmaktadır. Burada kitabın kurgusu, hikâyedeki tutarlılık ve verilen mesaj okuyucuyu mutlu etmiştir.

Tablo 3
Öğrencilerin “Köstebek Kuki” Kitabına Yönelik Duygu Durumları

Sorular	Mutluluk	Şaşkınlık	Üzüntü	Sevgi	Yaramazlık	Pişmanlık	Kızgınlık	Komiklik
Metinde en çok işlenen duygu hangisidir?	22	1	2	---	---	2	1	---
En çok resmedilen duygu hangisidir?	19	1	2	1	1	2	1	1
Kahramanın bu duyguyu hissetmesi normal midir?	Normal			Normal Değil				
	6			22				
Bu duyguyu hangi durumlarda hissederdin?	Mutluluk	Aileme sarılınca (2) Hediye alınca (6) Oynayıp eğlendiğimde (5) Sevinip sevindirdiğimde (3)						
	Pişmanlık-Üzüntü	Düşersen ağlayıp, üzülürüm(2) Biri bana zarar verdiğinde (3) Biri benimle alay ettiğinde (2) Kötülük yapınca (2) Arkadaşım benimle oynamadığında (1) Pişman olduğumda (1) Birine yalan söyleyip, o yalanım ortaya çıkınca (1)						

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların “Köstebek Kuki” kitabı ile ilgili metinlerde ve resimlemede öne çıkan duygunun “mutluluk” olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. “Üzüntü” ve “pişmanlık” duygusu ise ikinci sırada yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan analizde de kitapta en çok işlenen duygunun “mutluluk/sevinç” duygusu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin verdikleri cevaplar ile kitapta yer alan duygu durumlarının örtüştüğü görülmektedir. Bu durum katılımcıların kitaptaki olayları ve bunlara eşlik eden duyguları anladığı şeklinde yorumlanabilir. Yine katılımcıların büyük bir çoğunluğunun, hikâyenin kahramanı olan Köstebek Kuki'nin hissettiği duyguyu normal bulmamaları da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Bunun nedenlerine yönelik bazı katılımcı cevapları şu şekildedir:

“Kuki'nin davranışları normal değildir. Çünkü Kuki sadece canı sıkıldığı için arkadaşlarıyla dalga geçiyor. Bu doğru değil.”

“Bu duyguyu hissetmesi normal değil çünkü arkadaşlarına hep kötülük yaptı onlarla alay etti.”

“Hayır. Çünkü başkalarına zarar verip mutlu olmaya çalışıyor.”

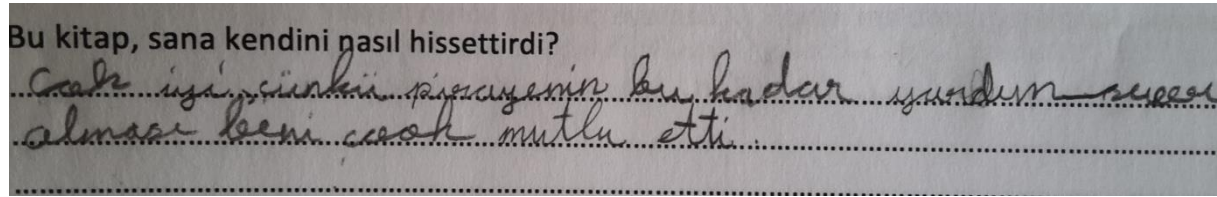
Katılımcıların, “Bu duyguyu hangi durumlarda hissederdin?” sorusuna verdikleri cevaplarda genellikle “hediye aldığım zaman” ve “oyun oynadığımda, eğlendiğimde” cevapları ilk sırada yer almaktadır. Katılımcıların verdikleri cevaplar arasında kitabın kahramanının yaptığı gibi başkalarının mutsuzluğu üzerine bir mutlu olma halinin örneği görülmektedir. Öte yandan pişmanlık ya da üzüntü ile ilgili ifade edilen görüşlerde katılımcıların genellikle zarar görme ya da zarar verme durumlarında – “birisi bana zarar verdiğinde”, “benimle alay edildiğinde”, “kötülük yapınca” – bu duyguyu yaşadıkları anlaşılmaktadır. Üzüntü, kitabın ana karakterinin yardımcı karakterlere yaşattığı duyguysen pişmanlık, diğerlerinin üzüntüyü deneyimlemeleri sonrasında kendisinin yaşadığı temel duygudur.

İkinci kitap duygu durumlarının orta düzeyde yer aldığı “Piraye’nin Bir Günü” isimli kitaptır. Katılımcıların bu kitaba dair ortaya koydukları okur tepkilerinin metin ve okur merkezli dağılımını gösteren tablo aşağıdaki şekildedir.

Tablo 4
Öğrencilerin “Piraye’nin Bir Günü” Kitabına Verdikleri Cevapların Dağılımı

<i>Piraye’nin Bir Günü</i>	f	%
Metin Merkezli Cevaplar	92	56.4
Hikâyeyi yeniden anlatma	20	12.2
Karakterleri anlama	44	26.9
Soru sorma	---	---
Tahmin etme	---	---
Ana fikir	28	17.1
Okur Merkezli Cevaplar	71	43.5
Kişisel tepki	29	17.7
Hikâye ile deneyimler arasında bağlantı kurma	26	15.9
Hikâyedeki olaylara katılma isteği	16	9.8
Toplam	163	100

Tablo 4’te öğrencilerin çoğunluğunun (% 56.4) “Piraye’nin Bir Günü” isimli kitaba metin-merkezli cevaplar verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin cevaplarında ilk sırada (% 26.9) karakterleri anlamaya yönelik yazılı cevaplar yer alırken, ikinci sırada (% 17.7) kişisel tepki ve düşüncelerini katarak cevap verdikleri gözlenmektedir. Tablo 4’e bakıldığında, öğrencilerin soru sorma ve tahmin etmeye yönelik hiç cevap vermedikleri görülmektedir. Katılımcıların en fazla oranda cevap verdikleri karakterleri anlama kategorisine dair örnek bir yazı şu şekildedir.



(Çok iyi çünkü Piraye’nin bu kadar yardımsever olması beni çok mutlu etti.)

Örnekteki ifade, katılımcının hikâyede yer alan karakterin rolünü ve davranışlarını anladığına iyi bir örnek oluşturmaktadır.

Tablo 5
Öğrencilerin “Piraye’nin Bir Günü” Kitabına Yönelik Duygu Durumları

Sorular	Duygu Durumları					
	Mutluluk	Şaşkınlık	Üzüntü	Sevgi	Endişe	Korku
Metinde en çok işlenen duygu hangisidir?	5	16	6	---	1	---
En çok resmedilen duygu hangisidir?	7	13	7	---	---	1
Kahramanın bu duyguyu hissetmesi normal midir?	Normal			Normal Değil		
	24			4		
	Mutluluk	Çok kitap okuyunca (1) Kardeşime sarılınca (1) Sürpriz yapılıncaya ve yaz tatilinde (3) Hediye alınca, oyun oynayınca (4) Okuldan eve gittiğimde (1)				

Bu duyguyu hangi durumlarda hissederdin?	Üzüntü	Biri bana zarar verdiğinde (6) Kedim gelmediğinde (1) Bir şeyim kaybolduğunda (1) Bana diken battığında (1) Arkadaşımın kalbini kırdığımda (1)
	Şaşkınlık	Anneniz sizden habersiz bir şey yaparsa (şaşkınlık) (3) Arkadaşlarım beni sebepsiz yere dışlarsa (3) İki kişi kavga ettiğinde (2)

Tablo 5'e göre katılımcılar "Piraye'nin Bir Günü" kitabı ile ilgili metinlerde ve resimlemede öne çıkan duygunun "şaşkınlık" olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. İkinci sırada ise "üzüntü" duygusu yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan analizde de kitapta en çok işlenen duygunun "şaşkınlık" duygusu olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar ile kitapta yer alan duygu durumlarının örtüştüğü görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu kitapta ağırlıklı olarak ele alındığını düşündükleri duygunun kahraman tarafından hissedilmesinin normal olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik tepkilerden bazıları şu şekildedir:

"Normal çünkü şaşırarak çok şey var."

"Normal çünkü herkes üzülebilir."

"Normal çünkü böyle bir durumda ben de böyle olurum".

Katılımcıların "Bu duyguyu hangi durumlarda hissederdin?" sorusuna verdikleri cevaplar da genel olarak karakterin yaşadığı duygunun - mutluluk, üzüntü, şaşkınlık – neden normal olduğuna dair düşünceleri destekler niteliktedir.

Üçüncü kitap duygu durumlarının az düzeyde yer aldığı "Bütün Gün Esneyen Prenses" isimli kitaptır. Katılımcıların bu kitaba dair ortaya koydukları okur tepkilerinin metin ve okur merkezli dağılımını gösteren tablo aşağıdaki şekildedir.

Tablo 6

Öğrencilerin "Bütün Gün Esneyen Prenses" Kitabına Verdikleri Cevapların Dağılımı

Bütün Gün Esneyen Prenses	f	%
Metin Merkezli Cevaplar	67	46.2
Hikâyeyi yeniden anlatma	22	15.1
Karakterleri anlama	20	13.7
Soru sorma	---	---
Tahmin etme	---	---
Ana fikir	25	17.2
Okur Merkezli Cevaplar	78	53.7
Kişisel tepki	54	37.2
Hikâye ile deneyimler arasında bağlantı kurma	18	12.4
Hikâyedeki olaylara katılma isteği	6	4.1
Toplam	145	100

Tablo 6'da "Bütün Gün Esneyen Prenses" isimli resimli çocuk kitabına yönelik okur tepkileri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının (% 53.7) okur-merkezli cevaplar verdiği görülmektedir. Öğrencilerin yazılı cevaplarında ilk sırada (% 37.2) kişisel tepki kategorisine ait cevaplar yer almaktadır. İkinci sırada ise ana fikir (% 17.2) ile ilgili yazılı cevaplar gelmektedir. Tablo 6'ya bakıldığında öğrencilerin soru sorma ve tahmin etmeye yönelik hiç cevap vermedikleri, çok azının ise hikâyedeki olaylara katılma isteğine yönelik cevaplar verdikleri görülmektedir. Katılımcıların en fazla oranda cevap verdikleri kişisel tepki kategorisine dair örnek bir yazı şu şekildedir:

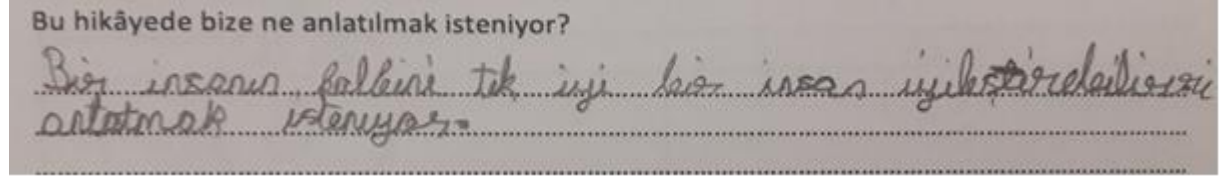
1. Bu kitap, kendini nasıl hissetmeni sağladı?

Mutlu çünkü çok ama çok heyecanlı

(Mutlu çünkü çok ama çok heyecanlı)

Örnekteki ifadeden, katılımcının mutlu olma hissini deneyimlediği ve buna heyecan duygusunun eşlik ettiği anlaşılmaktadır. Kitabın içeriği, kitaptaki olayın okuyucuda merak uyandırması ve verilen mesaj okuyucuyu mutlu etmiştir.

Katılımcıların cevaplarında ikinci sırada ana fikir (% 17.2) ile ilgili cevaplar yer almıştır. Bu kategoriye dair örnek bir yazı şu şekildedir:



(Bir insanın kalbini tek iyi bir insan iyileştirebilir anlatılmak isteniyor.)

Örnekteki ifade, katılımcıların hikâyede verilmek istenen mesajı anladıklarının bir göstergesidir.

Tablo 7

Öğrencilerin “Bütün Gün Esneyen Prenses” Kitabına Yönelik Duygu Durumları

Sorular	Mutluluk	Şaşkınlık	Üzüntü	Sevgi	Endişe	Korku
Metinde en çok işlenen duygu hangisidir?	4	5	18	---	1	---
En çok resmedilen duygu hangisidir?	4	5	19	---	---	---
Kahramanın bu duyguyu hissetmesi normal midir?			Normal			Normal Değil
			26			2
Bu duyguyu hangi durumlarda hissedersin?			Üzüntü			
			Arkadaşım bana zarar verdiğinde (7) Ailem bana kızdığımda (4) Bir şeyim kaybolduğunda (1) Bir arkadaşım beni görmezlikten geldiğinde (1) Arkadaşlarım beni dışladığında (2) Birisine bana yalan söylediğinde (1) Hasta olunca, düşünce (1) Uykulu olunca (2)			
		Şaşkınlık				
			Hiçbir durumda hissetmem (1) Aynı durumu yaşadığımda (2)			
		Mutluluk				
			Hediye alınca (4) Doğum günümde (1)			
		Endişe				
			Korktuğum zaman (endişe) (1)			

Tablo 7’de öğrencilerin “*Bütün Gün Esneyen Prenses*” isimli kitaba verdikleri tepkilere bakıldığında, metinde ve resimlemede yoğun olarak işlenen duygunun “üzüntü” olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. İkinci sırada ise “şaşkınlık” duygusu yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan analizde de kitapta en çok işlenen duygunun “üzüntü” duygusu olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar ile kitapta yer alan duygu durumlarının örtüştüğü görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı işaret ettikleri duyguyu kahramanın hissetmesinin normal olduğunu düşünmektedir. Buna gerekçe olarak sunulan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Normal çünkü çok esneyince insan endişelenir.”

“Normal çünkü prenses garipti.”

“Normal çünkü böyle bir durumda herkes aynı şeyi hissederdi.”

“Normal çünkü sürekli esniyor.”

“Normal çünkü sürekli esnemesi üzülmesi gereken bir durum”

Öğrencilerin, “Bu duyguyu hangi durumlarda hissederdin?” sorusuna verdikleri cevaplarda üzüntü duygusuna yönelik “*Arkadaşım bana zarar verdiğinde*” cevabı en çok yazılan cevap olarak görülmektedir. “*Ailem bana kızdığında*” cevabı ikinci sırada yer almıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Duygu durumlarının farklılaştığı resimli çocuk kitaplarında ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okur tepkilerinin incelendiği bu araştırma, Rosenblat’ın okur-tepki teorisi (reading response theory) üzerine kurgulanmıştır. Teoride okumanın okur, yazar (metin) ve sosyokültürel ortamın bir ürünü olduğu ve bu elementlerden birindeki değişikliğin yapılandırılan anlamda farklılığa neden olacağı düşüncesi vurgulanmaktadır. Bu noktada, metinlerdeki duygu durumlarındaki niceliksel değişikliğin okur tepkilerinde nasıl bir değişime neden olacağı düşüncesi bu araştırmanın hareket noktasını oluşturmuştur. Bu amaçla incelenen ödüllü resimli çocuk kitaplarından duygulara “çok-orta-az” yer verme durumlarına göre üç kitap seçilmiş, bu kitaplar öğrencilere okunmuş ve okur tepkileri alınmıştır. Seçilen kitaplardan “*Köstebek Kuki*” kitabı duygulara en fazla yer verilen kitapken, “*Piraye’nin Bir Günü*” ikinci, “*Bütün Gün Esneyen Prenses*” ise üçüncü sırada yer almaktadır. Uygulama öncesi kitaplar incelendiğinde, duyguların niceliksel değişiminin yanı sıra bu üç kitapta “sevinç, üzüntü, şaşkınlık, sevgi ve öfke” duygularına daha çok görsellerde; “korku, merak, endişe, alay etme, heyecan ve pişmanlık” gibi duygulara ise daha çok metinde yer verildiği görülmüştür.

Duygu durumlarının niceliksel olarak farklılaşmasının okur tepkilerinde nasıl bir değişime neden olduğunu görmek amacıyla yapılan çalışmada, analizler sonucu ulaşılan bulgular metin değiştiğinde okur tepkilerinin değişebileceğini belirgin bir şekilde ortaya koymuştur. Ulaşılan bu sonuç literatürdeki farklı metinlere dair okurların farklı tepkiler sergilediğini gösteren araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Örn., Pantaleo, 2007; Serafini, 2005; Ulusoy, 2016; Yekeler ve Ulusoy, 2017; Sultan, Ateş ve Çetinkaya, 2017). Ancak bu değişim kitaplarda yer alan duyguların sayısı paralelinde aynı yönde ve doğrusal olarak gözlenmemiştir. Katılımcıların kitaplara verdikleri tepkiler birlikte değerlendirildiğinde ilk iki kitaba yönelik tepkilerin daha metin merkezli, son kitaba yönelik tepkilerinse daha çok okur merkezli olduğu görülmektedir. *Köstebek Kuki* isimli kitabın metin ve resimlemelerinde yaklaşık 60, *Piraye’nin Bir Günü’nde* ise 25 duygu tespit edilmiştir. Duyguların daha az olduğu ikinci kitaba yönelik metin merkezli cevapların sayısında önemli bir artış gözlenirken içinde yaklaşık 10 duygunun yer aldığı son kitaba – *Bütün Gün Esneyen Prenses* – gelindiğinde; ilk iki kitaptaki gözlemden hareketle oluşan beklentinin tam tersi yönünde bir değişim gözlenmiştir. Bu kitaba dair öğrenciler dikkat çekici bir oranda daha fazla okur merkezli tepkiler ortaya koymuşlardır. Bulgular net olarak metin değiştiğinde kurulan anlamların değişebileceğini göstermiştir. Ancak bu bulgular, Rosenblatt’ın (1994) okur-tepki kuramının sacayağını oluşturan okur, metin ve ortam üçlüsünden “metinde” gözlenen nicel değişimlerin kurulan anlamlar üzerindeki değişimi açıklamada yetersiz kalacağını da ortaya koymaktadır. Çünkü duyguların sayısındaki doğrusal azalma okur ya da

metin merkezli tepkilerde doğrusal bir değişimle sonuçlanmamıştır. Bu durum, anlamın değişmesinde metinlerde gözlemlenen niceliksel değişikliklerin güçlü bir etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ya da bir başka açıdan anlam kurmayı etkileyebilecek niceliksel değişkenlerden daha güçlü başka niteliklerin olabileceği anlamına gelebilir. Nitekim duygular açısından ele alındığında duygulara ne sıklıkla yer verildiğinden ziyade duygu durumlarının nasıl ve ne şekilde verildiği, niteliği, okurun ortaya konan duyguları tanıyıp tanımaması, kabul edip etmemesi gibi durumlar da etkili olmuş olabilir. Örneğin Köstebek Kuki kitabında ana karakter sıklıkla mutlu olmaktadır ve bu, metin ile resimlerde oldukça fazla yer almaktadır. Ancak kitapta en çok gözlenen mutluluk duygusunu karakterin yaşamasını okur kabul etmemektedir. Başkalarının mutsuzluğu üzerine yaşanan bu mutluluk okurun öfkelenmesine bile neden olabilmektedir. Genelde ya da normalde hikâyelerdeki ana karakterle özdeşim kurulur ve ana karakterin mutlu olması okuyucuyu da mutlu eder. Ancak bu hikâyede yaşananlar ve yaşananlara eşlik eden duygular, okuyucunun özdeşim kuracağı karakteri de bütün bunlar karşısında hissedeceği duyguyu da değiştirebilmektedir. Bu noktada duygularla ilgili nicel değişimlerden ziyade yaşanan duygunun hangi bağlam içerisinde yaşandığının ve kabul edilebilir olup olmadığının çok önemli bir değişken olarak ortaya çıktığını söyleyebiliriz. İkna edicilik ya da kabul edilebilirlik ile duruma uygun olma (De Beaugrande ve Dressler, 1981) önemli metinsellik ölçütlerinden biridir. Coşkun (2007), ikna edicilik başlığı altında her okurun metni kendi kültürü ve toplumsal gerçekleri ile yorumladığına ve anlamlandırıldığına vurgu yapar. Esasında yazarın mesajının okur tarafından kabul edilip edilmediği ve duruma uygun olup olmadığıyla ilgili olan bu ölçütleri karakterin hissettiği duygunun okur tarafından nasıl değerlendirildiğini anlamak için de kullanabiliriz.

Araştırmada ulaşılan sonuçları değerlendirirken teorideki bir başka değişken olan “okur”dan da söz etmek gerekmektedir. Edebi eser okuru harekete geçmeye davet ederken okuyucu ile metin arasında geniş bir hareket alanı bulunmakta, okur bu süreçte deneyimleri ve birikimiyle metnin öznel anlamını inşa etmektedir (Özdemir, 2017). Çalışma okurun önemli ölçüde değişim gösterebileceği kadar geniş bir zamana yayılmamıştır. Bu nedenle okurun ilk metinden son metne kadar üç haftalık süreçte geçirdiği değişimlerin bu çalışmada gözlenen okur tepkileri üzerinde bir farklılığa sebep olup olmadığı merak konusudur. Okunan, sonraki her metne dair tepkiler önceki metinler ve onlara verilen tepkilerden etkilenmiş midir bilinmemektedir. Zira Ateş, Akbay, Yıldırım ve Çetinkaya'nın (2017) yaptıkları çalışmada öğrencilerin hikâye kitaplarıyla olan deneyimleri arttıkça/değiştikçe tepkilerinde farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Ancak söz konusu çalışma 6-7 aylık bir süreçte okur tepkilerinin değişimini izlemeye yönelik bir çalışmadır.

Rosenblatt (1999) “Edebi ürün düşük duygusal etkiye sahipse, tartışmanın hepsi boş laf kalabalığı olur.” diyerek okuyucu tepkilerinin önemine vurgu yapmıştır. Bu çalışmada katılımcıların kitaplara dair okur ve metin merkezli tepkilerindeki dağılımın % 45 ila % 55 arasında bir değişim gösterdiği gözlenmektedir. Okur ve metin merkezli eğilimin birbirine yakın oranlarda bir seyir izlemesi duygu durumları farklılaşmakla birlikte kitapların okur üzerindeki duygusal etkilerinin orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim aynı sınıf düzeyinde, iki kitap ile gerçekleştirdiği araştırmasında Ulusoy (2016), yaklaşık % 64 düzeyinde ortaya çıkan okur merkezli tepkilerin yüksek düzey duygusal etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada ise okur ve metin merkezli tepkilerin dengeli bir dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Rosenblatt'a (1978) göre çocuğun metne yönelik tepkisi üzerinde deneyimleriyle birlikte ortamın da etkisi bulunmaktadır. Bu üç unsurdan birinin değişmesi tepkilerin değişmesine neden olabilir. Bu çalışmada metinlerdeki duyguların niceliksel olarak değişmesinin oluşturacağı etkiler odak noktasını oluşturmuştur. Ancak kitaplarla/metinlerle ilgili yukarıda tartışılan bazı hususların çalışma kapsamı dışında bırakılması ve kontrol altına alınmamış olması önemli bir sınırlılık olarak ortaya çıkmış ve tepkilerde gözlenen farkın söz konusu teori temelinde anlaşılmasını güçleştirmiştir. Bu türdeki çalışmaların özellikle ikna edicilik, duruma uygun olma, hikâyelerin oluşturduğu bağlam, hikâyelerde ele alınan problem, karakterler, duyguların resimlerde ve metinlerle yer alma durumları ile birlikte nasıl ele alındıkları gibi bazı önemli değişkenler açısından metinlerin kontrol altına alınmasıyla tekrarlanması daha açıklayıcı ve anlaşılır sonuçların ortaya konmasına katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın odaklandığı bir başka husus kitaplarda sunulan duygu durumlarının katılımcılar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı ve yaşananlar karşısında kahramanın bu duyguları hissetmesinin okuyucular tarafından nasıl algılandığıdır. Bu amaçla yapılan analizler katılımcıların, Köstebek Kuki kitabında “mutluluk”, Piraye’nin Bir Günü ve Bütün Gün Esneyen Prensens kitabında “şaşkınlık ve üzüntü”, duygularını ön plana çıkardıklarını göstermiştir. Kitapta ön plana çıkan duyguların, öğrencilerin verdikleri cevaplarla örtüştüğü görülmektedir. Öğrencilerin kitaplarda yoğun olarak işlenen duyguları tespit etmekte başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilere bu duyguları kahramanların hissetmesinin normal olup olmadığı sorulduğunda sadece bir kitap (*Köstebek Kuki*) için kahramanın bu duyguyu hissetmesinin normal olmadığını söylemişlerdir. Öğrencilerin açıklamalarından metindeki bağlamı ve duygu durumlarını anladıkları ve kendi deneyimlerinden hareketle empati kurarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Nitekim kendilerinin söz konusu duyguyu hangi durumlarda hissettiklerine dair sorulan soruya katılımcıların verdikleri cevaplar ile kitaba yönelik tepkilerde *kişisel tepki, deneyimle bağ kurma ve karakteri anlama* alt boyutlarında yüksek frekansların gözlenmesi de bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Çocuklar kitaplarla kurdukları ilişki sayesinde karşılaştıkları olaylar, durumlar ve rollerin farkına vararak, hissettiği bazı duyguları anlamlandırarak empati kurmayı da öğrenmektedirler (Üstün, 2007).

Rosenblat (1994) bilgi ve estetik olmak üzere iki amaçla okuma yaptığımızı, çocuklarda okuma zevk ve alışkanlığını geliştiren okumanınsa estetik okumalar olduğunu ifade etmektedir. Lipman (2003) da bu düşüncüyü destekler nitelikte duyguların insanların düşünce ve davranışlarını etkileyebileceğini belirtmektedir. Araştırmalar (Ateş, 2011) ve deneyimlerimiz okullarımızda genellikle bilgi amaçlı okumalar yaptığımızı göstermektedir. Oysa mutlaka bilgi amaçlı bir okuma yapılacaksa bile yani kitapta verilen mesaja gidilmek isteniyorsa; bunu, duygular üzerinden de gerçekleştirmek mümkündür. Bu öngörü, aynı zamanda hem uygulamaya hem de araştırmaya yönelik bir öneri olarak da değerlendirilebilir. Rosenblatt’a (1978,1999) göre estetik tepkiler beş duyu ve hisler üzerine daha fazla vurgu yapar. Bu bağlamda okuma zevk ve alışkanlığının gelişmesinde estetik tepkilere, diğer bir ifade ile kitaplara kişisel bağlantılar oluşturmaya, hikâyedeki olaylara katılma isteği oluşturacak şekilde kişisel tepkilere yer vermeye yönelik çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir. Bu çalışma, estetik açıdan kitaplara yeterli deneyime sahip olmayan öğrencilerle ve ödüllü resimli çocuk kitapları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Okur tepkilerinin daha iyi anlaşılması ve öğretim sürecinde gerek okuma zevk ve alışkanlığının geliştirilmesi gerekse düşünme ve anlama becerilerini içeren okur tepkilerinin çeşitlendirilmesi ve geliştirilmesi adına okurun, metnin ve ortamın etkilerini test etmeye yönelik bu öğelerin niteliklerinin değiştiği ve bunun okur tepkileri üzerine etkisinin nasıl olduğunu belirlemeye yönelik daha fazla çalışma yapılması gerektiği söylenebilir. Araştırma farklı duygu durumlarının yer aldığı çocuk kitaplarıyla üç haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. İlkokul öğrencilerinin, aynı/benzer duyguların yer aldığı çocuk kitaplarına yönelik tepkileri ve bu metinlerle olan kişisel etkileşimlerini belirlemeye yönelik daha uzun süreli uzamsal bir çalışma yapılabilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Arıcı D. ve Bartan, M. (2020). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin çocuklarına değer edindirme sürecine yönelik görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (1), 279-294.
- Aslan, C. (2007). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Eğitim Araştırmaları*, 27, 15-29.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ateş, S. (2013). İlkokulda peritextual okumadan metinlerarası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci. *International Journal of Human Science*, 10, 1567-1585.
- Ateş, S., Akbay, F., Yıldırım, K. ve Çetinkaya F.Ç. (2017). *The effects of storytelling and story reading on first grade students' story comprehension and retelling skills*. 20 th European Conference on Literacy, (3-6 July) Madrid, Spain (Oral Presentation).
- Barthes, R. (1975). *The pleasure of the text* (R. Miller, Trans.). NY: Hill and Wang
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem-A.
- Craig, S., Hull, K., Haggart A. and Crowder, E. (2001). Storytelling: Addressing the literacy needs of diverse learners. *Teaching Exceptional Children*. 33 (5), 46-51.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Second edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- De Beaugrande, R. A. D. and Dressier W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman Group Company.
- Dignazio, J.A. (1997). *An examination of the critical reading of fifth graders who have been presented with either a single version or parallel versions of a story episode*. Doctoral Dissertation. Temple University.
- Dunst, C.J., Simkus, A. and Hamby, D.W. (2012). Children's story retelling as a literacy and language enhancement strategy. *Center for Early Literacy Learning Reiewrs*, 5 (2), 1-14.
- Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: teaching narrative text structure. *The Reading Teacher*, 61, 161-167.
- Gaber-Katz, E. (1996). The use of story in critical literacy practice. *Gender and Educational Journal*, 8, 49-60.
- Golden, J.M., and Gerber, A. (1990). A semiotic perspective of text: The Picture story book event. *Journal of Reading Behavior*, 22, 203-219.
- Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms*. Columbus, Ohio: Pearson.
- Hickman, J. (1981). A new perspective on response to literature: Research in an elementary school setting. *Research in the Teaching of English*, 15, 344-354.
- Hickman, P., Pollard-Durodola, S. and Vaughn, S. (2004). Storybook reading: Improving vocabulary and comprehension for English-language learner. *The Reading Teacher*, 57, 720-730.
- House, C. and Rule, A. (2005). Preschoolers' ideas of what makes a picture book illustration beautiful". *Early Childhood Education Journal*, 32 (5), 283-290.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. and Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32, 157-163.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Jalongo, M.P. (2004). *Young children and picture books*. National Association for the Education of Young Children, Washington DC.
- Justice, L.M., Meier, J. and Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech And Hearing Services In Schools*, 36, 17–32.
- Lavender Nicholas, J. (2007). *An exploration of the impact of picture book illustrations on the comprehension skills and vocabulary development of emergent readers*. Graduate Faculty of the Louisiana State University.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (Second Edition). New York: Cambridge.
- Lynch-Brown, C. ve Tomlinson, C.M. (1999). *Essentials of children's literature* (Third edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Martin, W. (1956). Storytelling for the gifted child. *The Reading Teacher*, 9, 226-230.
- Miller, S. and Pennycuff, L. (2008). The power of story: Using storytelling to improve literacy learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36-43.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks.
- Morrow, L M., Pressley, M., Smith, J. K. and Smith, M. (1997). The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 32 (1), 54-76.
- Özdemir, E. (2017). *O iyi kitaplar olmasaydı* (3. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Pantaleo, S. (2007). Scieszka's the Stinky Cheese Man: A tossed salad of parodic reversions. *Children's Literature in Education*, 38 (4), 277–295.
- Peck, J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development. *The Reading Teacher*, 43 (2), 138-141.
- Poulet, G. (1980). Criticism and the experience of interiority. In J. P. Tompkins (Ed.), *Reader-response criticism: From formalism to post-structuralism* (pp.41-49). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Reese, C. (1996). Story development using wordless picture books. *The Reading Teacher*, 50, 172-175.
- Riley, J. ve Burrell, A. (2007). Assessing children's oral storytelling in their first year of school. *International Journal of Early Years Education*, 15 (2), 181-196.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Rosenblatt, L. M. (1999). *Literature as exploration*. NY: The Modern Language Association of America.
- Serafini, F. (2005). Voices in the park, voices in the classroom: Readers responding to postmodern picturebooks. *Reading Research and Instruction*, 44 (3), 47-64.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök.
- Sipe L.R. (2010). Learning from illustrations in picturebooks. *Leitura em Revista Catedra UNESCO de Leitura PUC-Rio*, 1, 71-84
- Sipe, L. R. (1993). Using transformations of educational stories: Making the reading-writing connection. *The Reading Teacher*, 47, 18-26.
- Sipe, L. R. (1996). *The construction of literary understanding by first and second graders in response to Picture storybook readalouds*. Doctoral Dissertation. Ohio State University.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. NY: Teachers College Press.
- Sipe, L. R. ve Brightman, A. (2005). Young children's visual meaning-making during readalouds of Picture storybooks. *National Reading Conference Yearbook*, 54, 349-361.
- Sipe, L. R. and Brightman, A. (2006). Teacher scaffolding of first-graders' literary understanding during readalouds of fairytale variants. *National Reading Conference Yearbook*, 55, 276-292.
- Squire, J. and Squire, J.R. (1955). Responses to a short story. *The Reading Teacher Journal*, 9, 30-35.
- Temple, C., Martinez, M. And Yokota, J. (2006). *Children's books in children's hands: An introduction to their literature*. NY: Pearson.
- Tuğrul, B. ve Feyman, N. (2006). *Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu- Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 387-392). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 487-497.
- Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarını sözlü olarak anlatma becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 29-43.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Veziroğlu, M. ve Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının M. E. B. Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 226-238.
- Yekeler A. D. ve Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1 (2), 20-39.
- Yuran, S., Ateş, S. ve Çetinkaya, F.Ç. (2017). *Resimli çocuk kitapları, dijital hikâyeler ve okur tepkileri*. 1. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, 24-26 Nisan, Antalya.

- Wall, H. (2000). How do authors do it? Using literature in a writer's workshop. *The New Advocate*, 13(2), 157-170.
- Wolfenbarger, C.D. and Sipe, L.R. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *Language Arts*, 83, 273-280.
- Wollman-Bonilla, J. and Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72, 562-570.

Extended Abstract

Introduction

Illustrated children's books are stated to offer a unique visual and literary art form that appeals to readers of all ages and includes many levels of learning and entertainment (Wolfenbarger & Sipe, 2007). By means of children's books, the child can more easily express problems that he experiences and the feelings that accompany these. In this study, the aim is to examine whether readers' responses vary with regard to illustrated children's books which include different emotional states. Within this framework, for the examination of responses given by readers to illustrated children's books in which emotional states differed quantitatively, the questions proposed by Hancock (2008, p.424) for revealing readers' responses were utilised in the study. For analysing the responses revealed with the questions, answers to the question "What are child readers' responses to illustrated children's books in which emotional states differ quantitatively?" were sought in the research.

Method

This study was designed and conducted with the descriptive research model, one of the qualitative research methods. The study group of the research consisted of 28 students (17 girls and 11 boys) attending second grade in a private school in Ankara. As the data collection tool of the study, three illustrated children's books determined to include a different number of emotional states, and forms prepared with the aim of learning participants' responses related to these books, were utilised. Within this framework, the selected illustrated children's books were shared with the participants, and then the students were requested to give answers to questions related to the books. The responses given by the participants were analysed with the descriptive analysis technique.

Results

In the study, three books were selected from among award-winning illustrated children's books, depending on their inclusion of a "low-medium-high" number of emotions. Of the selected books, the book named "Köstebek Kuki" contained the highest number of emotions, followed by "Piraye'nin Bir Günü" in second place and "Bütün Gün Esneyen Prenses" in third place. In these three books, it was seen that the emotions of "joy, sadness, astonishment, affection and anger" were mostly included in the illustrations, while emotions like "fear, curiosity, worry, derision, excitement and regret" mostly appeared in the texts. When readers' responses related to the illustrated children's book named "Köstebek Kuki", which contained a high number of emotional states, were examined, it was seen that the majority of participants (52.2%) gave text-based answers. A significant percentage of students (27.3%) answered the questions by adding their personal opinions and feelings. The feeling of "happiness" was determined to be the emotion most frequently reported among the views of the participants regarding the text and illustrations in the book named "Köstebek Kuki". When readers' responses related to the illustrated children's book named "Piraye'nin Bir Günü", which contained an average number of emotional states, were examined, it was seen that the majority of students (56.4%) gave text-based answers. It was observed that the highest percentage of students (26.9%) gave written responses aimed at understanding the characters. The feeling of "astonishment" was determined to be the emotion most frequently reported among the views of the participants regarding the text and illustrations in the book named "Piraye'nin Bir Günü". When readers' responses related to the illustrated children's book named "Bütün Gün Esneyen Prenses", which contained a low number of emotional states,

were examined, it was seen that over half of the students participating in the study (53.7%) gave reader-based answers. The highest percentage of students (37.2%) answered the questions by adding their personal opinions and feelings. The feeling of “sadness” was determined to be the emotion most frequently reported among the views of the participants regarding the text and illustrations in the book named “Bütün Gün Esneyen Prenses”.

Discussion and Conclusion

This study, which examined reader responses of second-grade primary students to illustrated children’s books containing different emotional states, was constructed on Rosenblatt’s reader response theory. Three books were selected from among award-winning illustrated children’s books depending on their inclusion of a “low-medium-high” number of emotions, the books were read to the students, and readers’ responses were obtained. Of the selected books, the book named “Köstebek Kuki” contained the highest number of emotions, followed by “Piraye’nin Bir Günü” in second place and “Bütün Gün Esneyen Prenses” in third place. In the study, which was conducted with the aim of observing what kind of changes in reader responses were caused by quantitative variation in emotional states, it was clearly revealed in the findings obtained from the analyses that a change of text can cause a change in readers’ responses. When the responses given by the participants to the books were evaluated together, it was seen that the responses related to the first two books were mostly text-based, while the responses to the third book were mostly reader-based. The findings clearly show that the meanings established can change with a change of text. Another point on which the study focuses is whether or not the emotional states presented in the books were understood by the participants, and how the main character was perceived by the readers to feel these emotions towards his/her experiences. The analyses made for this purpose reveal that in the “Köstebek Kuki” book, the feeling of “*happiness*” came to the fore, while in the books named “Piraye’nin Bir Günü” and “Bütün Gün Esneyen Prenses”, the feelings of “*astonishment*” and “*sadness*”, respectively, emerged as the main emotions. It was seen that the emotions that came to the fore in the books corresponded with the answers given by the students. Rosenblatt (1994) stated that we read for two purposes, namely knowledge and aesthetics, while in children, it is aesthetic reading that develops reading for pleasure and the reading habit. The studies (e.g., Ateş, 2011) and our experiences show that in our schools, we generally read to obtain information. However, even if reading is definitely to be carried out for information purposes, that is, if the intention is to address the message given in the book, it is also possible to realise this through emotions. This prediction can at the same time be evaluated as a recommendation for both implementation and research.

Girdi Çıktı Analizi ile Yeni Ekonomi Programı Hedeflerinin Değerlendirilmesi

Ahmet SEL
Millî Eğitim Bakanlığı
selahmet43@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1914-5878

Hüdaverdi BİRCAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
hbircan@cumhuriyet.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-1868-1161

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.727266
Geliş Tarihi: 26.04.2020	Revize Tarihi:21.09.2020
	Kabul Tarihi: 15.10.2020

Atf Bilgisi

Sel, A. ve Bircan, H. (2020). Girdi çıktı analizi ile yeni ekonomi programı hedeflerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 746-759.

ÖZ

Girdi çıktı tabloları bir ekonomide bulunan sektörlerin arz talep ilişkisi içerisinde birbirleriyle olan ekonomik etkileşimlerini gösterir. Türkiye ekonomisi için Türkiye İstatistik Kurumu tarafından en son hazırlanan girdi çıktı tablosu 64 sektörlü ve 2012 yılına aittir. Girdi çıktı tablosuyla yapılan analiz sonuçlarının daha anlamlı ve yorumlanabilir olması adına Ekonomik Faaliyetlerin İstatistiksel Sınıflandırması (NACE) Rev-2 ekonomik sınıflaması kullanılarak tablo toplulaştırma işlemiyle 27 sektöre indirgenmiştir. 2012 yılı girdi çıktı tablosu RAS yöntemi kullanılarak önce 2014 yılına, 2014 yılı tablosu kullanılarak da 2016 yılına güncellenmiştir. Çalışmada girdi çıktı tabloları yardımıyla Türkiye ekonomisinin var olan hedeflerinin yorumlanması adına hedef programlama modelleri kurulmuştur. Hedefler için Kalkınma Bakanlığı tarafından Yeni Ekonomi Programı ele alınmıştır. Programda belirlenen Gayri Safi Yurtiçi Hasıla ve istihdam hedefleri eşit öncelikli tutularak gereken sektörel üretim değerleri aranmıştır. Yeni Ekonomi Programı için 2016 yılı baz alınırca 2019, 2020 ve 2021 yılları için ortalama toplam Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'da %32,61 ve toplam arzda %22,48 artış olması gerektiği belirlenmiştir. Yeni Ekonomi Programı hedeflerine ulaşılmasında sektörel olarak Sektör-1:Tarım, Sektör-2:Maden ve Sektör-14:Elektrik ve iklimlendirme sektörlerinin katkılarının daha fazla olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçların karar vericilere yatırımların yönlendirilmesi konusunda katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Girdi çıktı analizi, yeni ekonomi programı, hedef programlama.

Evaluation of New Economy Program Objectives by Input Output Analysis

ABSTRACT

Input-output tables show the economic interactions of the sectors in an economy with each other in the supply-demand relationship. The latest input-output tables prepared by the Statistical Institute of Turkey for Turkey's economy belongs to the sector and 64 in 2012. In order to make the analysis results made with the input-output table more meaningful and interpretable, the table was reduced to 27 sectors by using the Statistical Classification of Economic Activities in the European Community (NACE) Rev-2 economic classification. The 2012 input-output table was first updated to 2014 using the RAS method and to 2016 using the 2014 table. for the interpretation of the existing target of input-output tables with the help of Turkey's economy it has been established in the study target programming models. The New Economy Program was addressed by the Ministry of Development for the Goals. The gross domestic product and employment targets determined in the program were kept at the same priority and required sectoral production values were sought. Based on 2016 for the New Economy Program, it is determined that there should be an increase of 32.61% in average total Gross Domestic Product and 22.48% in total supply for 2019, 2020 and 2021. It has been observed that the contribution of the Sector-1: Agriculture, Sector-2: Mining and Sector-14: Electricity and air-conditioning sectors is more sectoral in reaching the new economy program targets. The results obtained are expected to contribute to decision makers in directing investments.

Keywords: Input output analysis, new economy program, goal programming.

Giriş

Girdi çıktı modelleri ilk olarak Amerika ekonomisinin yapısal analizini inceleyen Prof. Wassily W. Leontief tarafından 1930 yıllarda oluşturulmuştur. Bu çalışmada kapalı modeller üzerinde duran Prof. Wassily W. Leontief 1951 yılında statik ve açık modelleri yayımlayarak uygulama alanını genişletmiştir. Belli bir yıla ait ekonomik verilerin incelenmesiyle elde edilen girdi

çıkıtı modelleri sektörel bağlantı etkileri, kilit sektörler ve çoğaltan analizleri yardımıyla uygulamada daha etkin bir yer bulmuştur.

“Bölgesel iktisadi analizin önemli bir aracını oluşturan girdi-çıkıtı modelleri, ekonominin hem bir bütün olarak hem de sektör (endüstri) düzeyinde incelenmesine olanak sağlayan, matematiksel yapısı basit ve uygulamada sık kullanılan modellerdir. Girdi-çıkıtı tablosu belli bir yılda bir ulusal ekonominin veya bölgenin ekonomisinin sektörleri arasında her türlü alışverişi yansıtan simetrik tablolardır. Bir girdi-çıkıtı tablosunda her sektörün kendi üretimini gerçekleştirmek için kullandığı ara girdilere ve emek ve sermaye gibi üretim faktörlerine yaptığı ödemeler ile, her bir sektörde üretilen mal veya hizmetin nerelerde kullanıldığı (diğer sektörler tarafından üretimde aramal olarak, tüketim amacıyla, yatırım amacıyla, ihracat, vs.) açık olarak yer alır” (Aydoğuş, 2012, s. 11).

Ülkeler planlı ve programlı olması adına ekonomik gelişmelerini belirli bir yol haritasında yürütmektedirler. Belirli aralıklarla yayınlanan ekonomi programları sayesinde bu yol haritası çizilir. Programların içeriğinde kısa, orta ve uzun vade ekonomik veriler bulunduğu gibi sosyo-kültürel gelişmelerde yer almaktadır. Böylelikle toplumu her yönüyle ilgilendiren bir plan otoritelerce halka açıklanmış olur.

“Gelişme yolundaki ülkelerin kalkınma amaçlarına paralel olarak uyguladıkları politikalar ekonomik yapı değişimini sağlayacak şekilde olmalıdır. Türkiye'nin sanayileşme olgusuyla birlikte hızlı bir yapısal değişime girdiği de bir gerçektir. Geniş bir ekonomik yapı kavramına bağlı olarak ekonomide ki yapısal değişimi açıklamaya yönelik yaklaşımlar ilginç sonuçlar çıkarabilmektedir. Bu yaklaşımlardan girdi-çıkıtı modeli geniş bir kabul ve önemli bir rol almıştır. Girdi-çıkıtı modeli gerek endüstriler arası yapı gerekse bu yapı ve model dışı kalan ekonomik mekanizma unsurlarının ilişkilerini (bağıntılarını) açıklamada ki başarısı ile geniş bir uygulama alanı bulmaktadır” (Karkacier, 2001, s. 1).

“Girdi çıkıtı modelleri doğrusal programlama modelinin özel bir hali olarak söylenebilir. Özellikle etkinlik planlamasında girdi çıkıtı modelleri birer optimizasyon modeli olarak ifade edilebilir” (Aydoğuş, 2010, s. 6). Doğrusal programlama çerçevesinde maksimizasyon ve minimizasyon modelleri kurulabileceği gibi belirlenen hedefler çerçevesinde de doğrusal programlama modelleri tasarlanabilir.

Girdi çıkıtı modellerinin doğrusal programlama ile kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde; Dalkılıç (1999), girdi çıkıtı analizi ile birlikte kullanılan doğrusal programlama yerine çok ölçütlü karar verme tekniklerinden biri olan Hedef Programlama kullanarak iki farklı amaç çerçevesinde bir kalkınma planı oluşturulmuştur. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından hazırlanan 64 sektörlü 1990 girdi çıkıtı tablosu toplulaştırma işlemiyle 9 sektöre indirgenmiştir. Çözüm aşamasında ise temel ekonomik göstergeler ve işgücü anketlerinden faydalanılmıştır. Doğrusal programlama ile girdi çıkıtı tablosunun kullanılmasında Can ve Özlüer (2012), TÜİK tarafından hazırlanan 2002 toplulaştırılmış girdi çıkıtı tablosu ile iktisadi planlama sürecinde sektörel üretim düzeylerini saptamak ve buna göre yatırımların sektörel dağılımını belirlemek için üretim faktörleri analiz edilmiştir. Üretim faktörleri girdi çıkıtı tablosu üzerinden belirlenerek mevcut kaynaklar dahilinde verimli bir şekilde dağıtılması istenmiştir. Girdi çıkıtı tablosu 6 sektöre indirgenerek amaç olarak milli geliri yani faktörlere yapılan ödemelerin katma değer olarak maksimum olması istenmiştir. Ekonomideki kullanılabilir sermaye, işgücü ve arz-talep dengesi kısıt olarak eklenmiştir.

Girdi çıkıtı tabloları ekonomik alanda kullanılması rağmen günlük hayata yansımaları oldukça fazladır. Kondo ve Nakamura (2005), çalışmalarında doğrusal programlama yöntemi kullanarak atıklar üzerinden oluşturulan girdi çıkıtı modelinin değerlendirilmesini yapmıştır. Atık girdi çıkıtı doğrusal programlama modeli olarak adlandırılan sonuç modelinde verilen alternatif uygulanabilir strateji kümesinden otomatik olarak bir "optimal" atık yönetimi ve geri dönüşüm stratejisi elde edilmesi istenmiştir. Böylece model, belirli bir eko-verimlilik ölçüsünün mevcut (teknolojik ve kaynak) potansiyellerin uygun bir kombinasyonu ile ne kadar arttırılabileceğini belirlemiştir. Japonca verilerine bir uygulama da sunulmuştur. Ayrıca Konstantinos (2005), çalışmasında bir kamu ormanında yıldan yıla meydana gelen çoklu kullanım yönetimi planlaması sorununa hedef programlama ve ürün girişi analizi şeklinde makul bir çözüm aramıştır. Çalışmanın uygulanabilirliğini kolaylaştırmak için, ilk

önce doğrusal programlama biçiminde girdi çıktı analizi ile birlikte bir orman yönetimi sorunu ortaya konmuştur. Sorun daha sonra bir hedef programlama formatına dönüştürülerek çözümlenmiştir. Çevresel etkileri konusunda Ribeiro, Kênia ve Fernando (2016), çalışmalarında Brezilya üzerinde sera gazı emisyonlarının neden olduğu etkileri ekonomik ve çevresel açıdan değerlendirmişlerdir. Bu doğrultuda hükümetin tüm Brezilya sera gazı emisyonlarının %5'ini azaltan bir iklim politikası benimsemeye karar verirse, ekonomik etkinin ne olacağına dair simülasyon yapılmıştır. Bunun için 2009 yılında Brezilya girdi-çıkıtı matrisini ve Bilim, Teknoloji ve Yenilik Bakanlığı'ndan gelen emisyon verileri kullanılmıştır. Çözümlemelerde girdi çıktı tablosu ile doğrusal programlama bir arada kullanılmıştır. Genel olarak, sera gazı emisyonlarının azaltılmasının her %1'i için toplam çıktıda en az %0,06 oranında bir azalmaya yol açtığı görülmüştür. Ekonomik kalkınma konusunda Oliveira, Coelho ve Antunes (2014), çalışmalarında bilimsel literatürdeki girdi çıktı analizinin çoklu hedef modellerle birleştirilmesine dayanan farklı modelleme yaklaşımları kullanmışlardır. Politika yapıcılar için mevcut durgun ekonomik bağlamda ekonomik kalkınmanın ekonomi-enerji çevresi ile sürdürülebilir kalkınmanın sosyal direkleri arasındaki değişimleri değerlendirmenin yararlı olabileceğini öne sürmüşlerdir. Ayrıca, girdi çıktı analizinin mikroekonomiden makroekonomiye, karmaşık ekonomik ve fiziksel ilişki sistemlerinin modellenmesinde kullanılabilecek çok çeşitli sorunların teorik veya ampirik çalışmaları için esnek bir araç olduğu belirtilmiştir. Girdi çıktı analizi için güvenilir ekonomik veriler kullanıldığında ekonomik sektörlerin üretimindeki değişikliklerin neden olduğu her türlü çevresel yükün değerlendirilmesini sağladığı belirtilmiştir. Yu, Aviso ve Santos (2016), çalışmalarında kıt mal veya kaynakların tahsis edilmesinin optimize edilebileceği bir doğrusal programlama modeli ile iklimsel bozulmaların neden olduğu kıtlık koşulları altında, bulanık ekonomik çıktı hedeflerinin genel değerlendirmesini yapmışlardır. Önerilen model, Filipin ekonomisinde kuraklığa bağlı elektrik sıkıntısı senaryosuna dayalı bir vaka durumu ele almıştır. Sonuçları ise ticaret, nakliye ve hizmet odaklı endüstrilerin böyle bir durumda gayri safi yurtiçi hasılda zarar gördüğünü göstermektedir.

Türkiye'de Kalkınma Bakanlığı tarafından ilan edilen programlar vasıtasıyla belirlenen ekonomik hedefler kamuoyu ile paylaşılmaktadır. Bu çalışmada Yeni Ekonomi Programı (YEP) içerisindeki hedefler girdi çıktı tabloları ile incelenmiştir. Programda belirlenen Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYH) ve istihdam hedefleri dikkate alınarak çözümlemeler olan sektörel üretimler hesaplanmıştır. YEP dikkate alınarak 2019, 2020 ve 2021 yılları için GSYH ve istihdam hedefleri incelenmiş ve 2016 girdi çıktı tablosu ile hedef programlama yardımıyla bu hedefler değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçlarının güncel ve uygulanabilir olması adına en son yayınlanan girdi çıktı tablosu kullanılmış ve 64 sektörlü 2012 girdi çıktı tablosu toplulaştırma işlemi yardımıyla 27 sektöre indirgenmiştir. Daha sonra 2012 yılına ait olan girdi çıktı tablosu RAS yöntemiyle 2014, 2014 güncel tablosuyla da 2016 yılına güncellenmiştir.

Yöntem

Girdi çıktı tabloları optimizasyon işlemlerinde etkin olarak kullanabilen modellerdir. Doğrusal ve hedef programlama çalışmalarında girdi çıktı tablosunun oluşturulduğu ilgili ekonominin kısıtlar çerçevesinde değerlendirilmesi yapılabilir.

“Hedef programlama modeli, doğrusal programlama modeli gibi kısıtlayıcı kümesi ve amaç fonksiyonu şeklinde iki bölümde incelenebilir. Bir doğrusal programlama modelinde yer alan bütün fonksiyonlar hedef programlama modelinin sadece kısıtlayıcı kümesini oluşturur. Hedef programlama modelinde, amaç fonksiyonları için ulaşılmak istenen erişim değerlerini karar vericinin belirlemesi gerekir. Bunun doğal bir sonucu olarak, erişim değerli amaç fonksiyonları bir eşitlik halinde kısıtlayıcı kümesine eklenir. Bu işlem her bir hedef fonksiyonu için sapma değişkenlerinin tanımlanmasını gerektirir. Sapma değişkenleri, hedef fonksiyonlarının erişim düzeylerinden ne kadar uzaklaştığının ölçülmesini sağlar. Hedef programlama modelinde, hedefler için belirlenen erişim düzeylerinden oluşabilecek sapmalar minimize edilir” (Özkan, 2003, s. 175).

YEP yayınlanan işgücü ve istihdam hedefleri için girdi çıktı tabloları ile bu hedeflerin gerçekleşmesi için gereken sektörel üretim değerleri araştırılmıştır. Hedef programlama modelinde bir hedef üzerine çalışmalar yapılabileceği gibi birden fazla hedef çerçevesinde de işlemler yapılabilir.

Ekonominin temel dinamiklerinin incelendiği GSYH hedefi “ Z_{GSYH} ” ve istihdam hedefi “Ziş” olarak tanımlandığında arz-talep, sabit sermaye kullanımı ve işgücü kısıtları altında hedeften sapmaları minimum yapan değerler için model Eşitlik 1 gibi düzenlenebilir.

$$\begin{aligned}
 \min &= d_1^- + d_1^+ + d_2^- + d_2^+ \\
 Z_{iş} &= \sum_{j=1}^n l_j X_j + d_1^- - d_1^+ \\
 Z_{GSYH} &= \sum_{j=1}^n g_j X_j + d_2^- - d_2^+ \\
 \sum_{j=1}^n (1 - a_{ij}) X_j &\geq Y_i \\
 \sum_{j=1}^n l_j X_j &\geq L \\
 \sum_{j=1}^n k_j X_j &\leq K \\
 X_j &\geq 0
 \end{aligned} \tag{1}$$

Eşitlik 1’de yer alan ifadelerin açıklamaları aşağıdaki gibidir.

- X_j : j sektöründeki üretim düzeyi
- a_{ij} : j sektörünün bir birim mal üretebilmek için gereksinim duyduğu i malı miktarı
- Y_i : i sektörünün toplam nihai tüketim harcaması
- l_j : j sektörünün bir birim mal üretebilmek için ihtiyacı olan işgücü miktarı
- g_j : j sektörünün bir birim mal üretebilmek için ihtiyacı olan GSYH miktarı
- L : ekonomideki mevcut işgücü miktarı
- k_j : j sektörünün bir birim mal üretebilmesi için gerekli olan sermaye miktarı
- K : ekonomideki kullanılabilir sermaye miktarı
- d_1^- : istihdam hedefi için negatif yönlü sapma değeri
- d_1^+ : istihdam hedefi için pozitif yönlü sapma değeri
- d_2^- : GSYH hedefi için negatif yönlü sapma değeri
- d_2^+ : GSYH hedefi için pozitif yönlü sapma değeri

Uygulamalar sırasında hedefler için herhangi bir öncelik belirlenmemiştir. GSYH ve istihdam hedefleri eşit önemde yani katsayıları eşit olarak değerlendirilerek çözümler aranmıştır. Hedeflerin gerçekleşmesi için sektörel üretim tutarları olan “ X_j ” değerleri elde edilen çözümlerdir.

Veri Seti ve Kullanılan Değişkenler

Çalışmada kullanılan verilerin tamamı TÜİK ve kamu kurumları tarafından açık erişimli yayınlanan verilerden oluşmaktadır. 64 sektörlü 2012 girdi çıktı tablosu TÜİK tarafından güncel olarak kullanılan NACE Rev-2 ekonomik sınıflaması dikkate alınarak 27 sektöre toplulaştırılmıştır. Toplulaştırma işlemi sonucunda oluşan sektörler ve daha sonra tablolarda kullanılacak kodlamaları Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1
NACE REV-2 ile Toplulaştırılmış Sektörler Tablosu

Sektör Kodu	NACE Kodu	Sektör Kodu	NACE Kodu	Sektör Kodu	NACE Kodu
S-1	A	S-10	C26-C27	S-19	I
S-2	B	S-11	C28-C33	S-20	J
S-3	C10-C12	S-12	C29-C30	S-21	K
S-4	C13-C15	S-13	C31-C32	S-22	L
S-5	C16-C17-C18	S-14	D	S-23	M
S-6	C19	S-15	E	S-24	N-O
S-7	C20-C21	S-16	F	S-25	P
S-8	C22-C23	S-17	G	S-26	Q-S-T
S-9	C24-C25	S-18	H	S-27	R

Girdi çıktı tablolarının hazırlanması gerçekten fazlasıyla emek ve zaman isteyen bir uygulamadır. Türkiye’de tabloların hazırlanması ve yayınlanması TÜİK tarafından sağlanmaktadır. En son yayınlanan girdi çıktı tablosu 2016 yılının sonunda olup 2012 yılının ekonomik verilerini içermektedir. Çalışma sonuçlarının güncel ve uygulanabilir olması adına 2012 girdi çıktı tablosu ile RAS yöntemi zincirleme olarak uygulanmış 2014 ve 2016 yıllarına ait tablolar elde edilmiştir. Güncelleme işleminde ilgili yıllara ait aşağıdaki tablolar kullanılmıştır.

- TÜİK 2012 ulusal girdi-çıkıtı tablosu
- TÜİK üretim yoluyla GSYH
- TÜİK harcamalar yoluyla GSYH
- TÜİK gelir yöntemiyle GSYH
- TÜİK hanehalkı bütçe anketi veri seti
- TÜİK iş ve hizmet istatistikleri
- Maliye Bakanlığı bütçe istatistikleri
- TÜİK sektörel ithalat ve ihracat verileri
- Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası (TCMB) ödemeler dengesi hizmet ticareti istatistikleri
- Sosyal Güvenlik Kurumu (SGK) kayıtlı işgücü verileri

RAS yönteminin ana hedefi, bu tabloları güncellerken, girdi ve çıktı sütunlarını veya satırlarını dengelemektir. Temel denklemler döngüsü tabloda yer alan boşluk seviyesine bağlıdır. Bu denklemler aşağıdaki gibi tanımlanır (Trinh ve Phong, 2013);

$$X_C^y(t_n) \cdot X_C^y(t_{n-1}) \dots X_C^y(t_1) \cdot A \cdot X_R^y(t_1) \dots X_R^y(t_{n-1}) \cdot X_R^y(t_n) \quad (2)$$

Eşitlik 2’ de yer alan tanımlar ise:

$X_C^y(t_n)$: vektörü sütunun t_i kez iterasyonu sonucu oluşan yeni çıktı değeri,

A: doğrudan girdi katsayı matrisi,

$X_R^y(t_n)$: vektörü satırın t_i kez iterasyonu sonucu oluşan yeni çıktı değeridir.

Verilerin Analizi

Uygulama sırasında RAS yöntemi için Pyio2.1 programı ile hedef programlama çözümlerinde Excel Solver, Matlab ve Winqsb programları kullanılmıştır. YEP içinde verilen hedef yılları 2019-2020 ve 2021 yıllarını kapsamaktadır. Girdi çıktı tabloları için oluşturulan son güncel tablo 2016 yılına aittir. Bu tablo dikkate alınarak YEP yer alan GSYH ve istihdam hedeflerini gerçekleştirecek üretim değerleri hesaplanmıştır. İstihdam hedefleri için çalışmanın yapıldığı yılda en son yayınlanan TÜİK verisi 2017 yılındadır. Burada istihdam ödemesi 28.189 (bin) kişi için 947.078.813 (bin) TL’dir.

2019-2020-2021 yıllarına ait olan ödeme miktarları ise hedef olarak belirlenmiştir. Ayrıca diğer hedef olan GSYH için YEP’da yer alan değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2
Beklenen GSYH ve İşgücü Ödeme Tutarları (Bin Kişi/Bin TL)

Yıl	2017	2018	2019	2020	2021
İstihdam	28.189	28.677	29.116	29.877	30.952
Ödeme	947.078.813	963.474.373	978.223.659	1.003.791.326	1.039.908.596
GSYH	3.106.536.751	3.740.519.000	4.450.278.000	5.149.551.000	5.742.264.000
Artış	-	20,41%	18,97%	15,71%	11,51%

Çalışmada kullanılan kısıtlar C_i ’ler olmak üzere C_1 ’den C_{27} ’ye kadar olan kısıtlar Eşitlik 1’de yer alan arz talep kısıtlarıdır. 27 sektör için elde edilen $(I-a_{ij}).X_j \geq Y_i$ arz talep kısıtlamalarının sağ tarafı olan yurtiçi tüketim (Y_i) değerleri RAS güncelleme işlemi sonucunda bulunan 2016 girdi çıktı tablosu için Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3
Sektörel Yurtiçi Tüketim Değerleri (Y_i), (Bin TL)

Kısıtlar	Yi	Kısıtlar	Yi	Kısıtlar	Yi
C1	≥ 130.247.894	C10	≥ 94.282.953	C19	≥ 82.948.883
C2	≥ 21.306.129	C11	≥ 113.875.287	C20	≥ 54.816.691
C3	≥ 253.505.454	C12	≥ 141.703.127	C21	≥ 38.258.284
C4	≥ 166.771.381	C13	≥ 93.506.087	C22	≥ 232.405.688
C5	≥ 15.892.373	C14	≥ 29.156.865	C23	≥ 35.022.672
C6	≥ 27.701.017	C15	≥ 22.834.106	C24	≥ 172.518.479
C7	≥ 48.769.871	C16	≥ 375.757.115	C25	≥ 117.230.251
C8	≥ 52.680.929	C17	≥ 228.014.961	C26	≥ 138.554.633
C9	≥ 127.545.465	C18	≥ 205.176.505	C27	≥ 57.073.007

Arz talep kısıtlarının sol tarafında bulunan ve 2016 girdi çıktı tablosu üzerinden hesaplanan $(I-a_{ij})$ değerleri Leontief matrisini temsil etmektedir.

Hedef yıllar için uygulanan kısıtlamalarda 2016 yılı girdi çıktı tablosu kullanıldığı için işgücü alt limiti ve sermaye üst limiti bu tablodan elden edilen değerlerdir. C28 kısıtı sermaye kullanım üst sınırı (K), $C_{28} \leq 50.363.004$ (bin) TL şeklinde belirlenmiştir. C29 kısıtı çalışanlara yapılan ödeme alt sınırı (L), $C_{29} \geq 840.205.090$ (bin) TL olarak belirlenmiştir. 2019, 2020 ve 2021 yılları için Tablo 2’de yer alan istihdam “Ödeme” ve “GSYH” tutarları hedefler olmak üzere; hedef işgücü ödeme tutarı ($Z_{i\dot{s}}$) ve hedef gayri safi yurtiçi hasıla değeri de (Z_{GSYH}) olarak tanımlanmıştır.

Eşitlik 1’de belirlenen “ $Z_{i\dot{s}}$ ” ve “ Z_{GSYH} ” hedeflerinde yer alan sırasıyla “ l_j ” işgücü ve “ g_j ” GSYH katsayıları 2016 girdi çıktı tablosundan hesaplanan değerler olmak üzere sektörel olarak dağılımları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4
İşgücü “ l_j ” ve GSYH “ g_j ” Hedef Katsayıları

Sektör	l_j	g_j	Sektör	l_j	g_j	Sektör	l_j	g_j
S-1	0,0258	0,4281	S-10	0,1000	0,1738	S-19	0,2689	0,4887
S-2	0,0434	0,3548	S-11	0,0841	0,4107	S-20	0,1453	0,5068
S-3	0,0886	0,7285	S-12	0,0858	0,3648	S-21	0,2562	0,3082
S-4	0,0918	0,6816	S-13	0,0771	0,6824	S-22	0,0143	0,3587
S-5	0,0721	0,6858	S-14	0,0318	0,8110	S-23	0,1775	0,5642
S-6	0,0481	0,598	S-15	0,0588	0,6316	S-24	0,6148	0,1337
S-7	0,0949	0,1387	S-16	0,1542	0,4398	S-25	0,6577	0,1288
S-8	0,0818	0,699	S-17	0,2719	0,2890	S-26	0,3953	0,4277
S-9	0,1057	0,4101	S-18	0,0973	0,5780	S-27	0,1158	0,6285

Bulgular

YEP çerçevesinde GSYH ve istihdam hedeflerini gerçekleştirecek sektörel olarak üretim değerleri (X_{ij}) ve Tablo 4’te yer alan katsayılar yardımıyla hesaplanan katkıları Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de ilgili yıllar için sırasıyla verilmiştir.

Tablo 5
2019 Hedef Programlama Sektörel Üretim, GSYH ve İşgücü Ödeme Değerleri (Milyon TL)

Sektör	Üretim	GSYH	İşgücü	Sektör	Üretim	GSYH	İşgücü
S-1	1.666.479	713.445	43.074	S-17	490.631	141.786	133.410
S-2	317.073	112.494	13.753	S-18	544.994	315.004	53.041
S-3	360.051	262.286	31.894	S-19	139.683	68.264	37.565
S-4	363.194	247.538	33.351	S-20	146.486	74.237	21.280
S-5	98.124	67.293	7.072	S-21	176.729	54.473	45.275
S-6	208.306	124.570	10.029	S-22	406.144	145.703	5.811
S-7	139.457	19.346	13.241	S-23	164.914	93.037	29.277
S-8	316.360	221.135	25.875	S-24	239.624	32.030	147.321
S-9	182.071	74.672	19.242	S-25	132.856	17.117	87.373
S-10	71.845	12.486	7.186	S-26	169.974	72.700	67.186
S-11	111.109	45.638	9.341	S-27	66.316	41.683	7.680
S-12	101.271	36.943	8.692	d_1^-	-	-	-
S-13	96.699	65.984	7.451	d_2^-	-	-	-
S-14	1.421.624	1.152.962	45.143	d_1^+	-	-	-
S-15	95.967	60.612	5.643	d_2^+	-	-	-
S-16	402.137	176.843	62.015				

Tablo 5 dikkate alındığında 2019 yılı için belirlenen $Z_{i_3}=978.223.659$ (bin) TL ve $Z_{GSYH}=4.450.278.000$ (bin) TL hedefler için sektörel üretimler bulunmuştur. Belirlenen hedefler için herhangi bir sapmanın yer almadığı görülmektedir. Sektörel bazda inceleme yapıldığında 2019 yılında toplam arz içerisinde en yoğun ilk üç sektör sırasıyla Sektör-1: Tarım, Sektör-14: Elektrik ve iklimlendirme ve Sektör-18: Taşıma, posta ve kurye hizmetleri olarak belirlenmiştir. 2020 hedefleri için elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

2020 Hedef Programlama Sektörel Üretim, GSYH ve İşgücü Ödeme Değerleri (Milyon TL)

Sektör	Üretim	GSYH	İşgücü	Sektör	Üretim	GSYH	İşgücü
S-1	1.049.373	449.253	27.123	S-17	472.064	136.421	128.361
S-2	487.299	172.889	21.137	S-18	541.483	312.975	52.700
S-3	338.158	246.338	29.954	S-19	141.353	69.081	38.014
S-4	304.203	207.332	27.934	S-20	153.885	77.986	22.355
S-5	96.391	66.104	6.947	S-21	209.809	64.669	53.750
S-6	197.654	118.200	9.517	S-22	328.544	117.864	4.701
S-7	118.045	16.375	11.208	S-23	170.395	96.130	30.250
S-8	294.453	205.822	24.083	S-24	242.822	32.457	149.287
S-9	182.351	74.787	19.271	S-25	133.675	17.223	87.912
S-10	73.210	12.724	7.322	S-26	170.207	72.800	67.278
S-11	111.586	45.833	9.381	S-27	66.429	41.754	7.693
S-12	101.203	36.918	8.686	d ₁ ⁻	-	-	-
S-13	91.055	62.133	7.016	d ₂ ⁻	-	-	-
S-14	2.666.269	2.162.390	84.666	d ₁ ⁺	-	-	-
S-15	89.123	56.290	5.241	d ₂ ⁺	-	-	-
S-16	402.048	176.804	62.002				

Tablo 6 dikkate alındığında 2020 yılı için belirlenen $Z_{i\text{ş}}=1.003.791.326$ (bin) TL ve $Z_{\text{GSYH}}=5.149.551.000$ (bin) TL hedefler için sektörel üretimler bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar için 2020 yılı hedeflerinde herhangi bir sapmanın yer almadığı görülmektedir. Sektörel bazda inceleme yapıldığında 2020 yılında toplam arz içerisinde en yoğun ilk üç sektör sırasıyla Sektör-14: Elektrik ve iklimlendirme, Sektör-1: Tarım ve Sektör-18: Taşıma, posta ve kurye hizmetleri olarak belirlenmiştir. 2021 hedefleri için elde edilen sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

2021 Hedef Programlama Sektörel Üretim, GSYH ve İşgücü Ödeme Değerleri (Milyon TL)

Sektör	Üretim	GSYH	İşgücü	Sektör	Üretim	GSYH	İşgücü
S-1	289.976	124.143	7.495	S-17	446.249	128.960	121.342
S-2	648.189	229.971	28.115	S-18	528.996	305.757	51.484
S-3	311.045	226.587	27.553	S-19	142.557	69.669	38.338
S-4	262.138	178.662	24.072	S-20	160.293	81.234	23.286
S-5	93.778	64.312	6.759	S-21	243.328	75.001	62.337
S-6	179.075	107.090	8.622	S-22	329.312	118.140	4.712
S-7	153.102	21.238	14.537	S-23	174.450	98.417	30.970
S-8	195.088	136.366	15.956	S-24	246.676	32.972	151.657
S-9	182.803	74.972	19.319	S-25	134.412	17.317	88.397
S-10	74.750	12.991	7.476	S-26	170.013	72.717	67.201
S-11	111.455	45.780	9.370	S-27	66.514	41.807	7.703
S-12	101.114	36.886	8.679	d ₁ ⁻	-	-	-
S-13	90.772	61.939	6.995	d ₂ ⁻	-	-	17.245
S-14	3.883.945	3.149.947	123.333	d ₁ ⁺	-	-	-
S-15	82.886	52.351	4.874	d ₂ ⁺	-	-	-
S-16	402.576	177.036	62.083				

Tablo 7 incelendiğinde 2021 yılı için belirlenen $Z_{i\bar{s}}=1.039.908.596$ (bin) TL ve $Z_{GSYH}=5.742.264.000$ (bin) TL hedefler için sektörel üretimler bulunmuştur. YEP çerçevesinde elde edilen sektörel üretim değerleri tabloları incelendiğinde 2021 hedeflerinin gerçekleşmesinde istihdam ödemelerinde 17.245.127 (Bin) TL negatif yönlü sapma bulunmaktadır. 2016 girdi çıktı tablosu koşulları geçerli olduğu varsayılırsa 2021 istihdam hedeflerine %1,69 oranında ulaşamayacağı söylenebilir. Sektörel bazda inceleme yapıldığında 2021 yılında toplam arz içerisinde en yoğun ilk üç sektör sırasıyla Sektör-14: Elektrik ve iklimlendirme, Sektör-2: Maden ve Sektör-18: Taşıma, posta ve kurye hizmetleri olarak belirlenmiştir. 2016 yılı tablosu baz alındığında YEP hedeflerinin gerçekleşmesi için gereken toplam arz ve GSYH artışları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
YEP Hedefleri Çerçevesinde Toplam Arz ve GSYH (Bin TL)

Yıllar	Arz	Artış	GSYH	Artış
2016	5.555.655.570	-	2.608.525.749	-
2019	8.630.119.924	55,34%	4.450.278.000	70,61%
2020	9.233.088.385	6,99%	5.149.551.000	15,71%
2021	9.705.493.640	5,12%	5.742.264.000	11,51%

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Girdi çıktı analizinin hedef programlama ile uygulama örneği olarak orta vadeli programlar çerçevesinde incelemeler yapılmıştır. Kalkınma bakanlığı tarafından yayınlanan YEP programında yer alan GSYH ve istihdam hedefleri dikkate alınarak hedeflerin gerçekleşmesi için gereken sektörel üretim değerleri aranmıştır. Çözümlemelerde GSYH ve istihdam hedefleri eşit ağırlıklı olarak belirlenerek çözümler elde edilmiştir. YEP programının gerçekleşmesi için elde edilen sektörel üretimler toplam arz içerisindeki yoğunluk ve üretim artışları olarak ilgili yıllar için incelenmiştir.

Güncelleme sonrası elde edilen 2016 yılı girdi çıktı tablosu için toplam arz içerisinde yoğunluğu en fazla olan sektörler sırasıyla Sektör-16: İnşaat, Sektör-3: Yiyecek, içecek ve tütün ile Sektör-22: Gayrimenkul hizmetleri şeklindedir. YEP programı çerçevesinde 2019 yılı toplam arz içerisinde yoğunluk sırası Sektör-1: Tarım, Sektör-14: Elektrik ve iklimlendirme ve Sektör-18: Taşıma, posta ve kurye şeklinde değişmiştir. 2016 yılı içerisinde bulunan inşaat ve gayrimenkul sektörleri yerine tarım, enerji ve taşıma sektörlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. 2020 yılı için sektörler aynı olmasıyla birlikte yoğunluk sıralamasında Sektör-14: Elektrik ve iklimlendirme, Sektör-1: Tarım sektörünün önüne geçerek enerji sektörü yoğunluğunu arttırmıştır. 2021 yılında ise Sektör-1: Tarım sektörü yerine ikinci sırada Sektör-2: Maden yer almıştır. YEP çerçevesinde sektörel yoğunlukların enerji, tarım, taşıma ve maden sektörlerinde artış gösterdiği belirlenmiştir.

YEP yer alan 2019, 2020 ve 2021 yılı hedeflerinin gerçekleşmesi için toplam arzda %24,53 artış olması beklenmektedir. Yıllar itibariyle sektörel bazda üretim artışları incelendiğinde ise 2019 için Sektör-1: Tarım, Sektör-2: Maden, Sektör-14: Elektrik ve iklimlendirme; 2020 yılı için Sektör-1: Tarım, Sektör-2: Maden ve Sektör-14: Elektrik ve iklimlendirme; 2021 yılı için Sektör-2: Maden ve Sektör-14: Elektrik ve iklimlendirme artış oranlarının daha fazla olduğu görülmektedir. YEP programı çerçevesinde sektörel üretim artış oranları enerji, maden ve tarım sektörlerinde daha fazla olduğu görülmüştür.

Elden edilen sonuçlar çerçevesinde yoğunluk ve üretim artış oranlarında Türkiye’de enerji, maden ve tarım sektörleri öne çıkmaktadır. Türkiye’nin Doğu Akdeniz ve Karadeniz başta olmak üzere enerji ve maden sektörlerinde devam eden araştırma ve yatırımların yerinde ve kritik öneme sahip olduğu görülebilmektedir. Tarım sektöründe ise artan nüfus, iklimsel bozulma ve su kıtlığı karşısında yüksek verim elde etmek için modern tarım uygulamaları ihtiyaç olmaktan çıkıp zorunluluk haline gelmiştir. Genel olarak öne çıkan sektörlerin Türkiye için ekonomik önemi oldukça fazladır.

Girdi çıktı tablolarının elde edilmesi uzun zaman ve emek isteyen bir süreçtir. Bu tablolar ile ekonomiyi yakından ilgilendiren gelir, istihdam vb. konularda çoğaltan analizleri yapılabilmektedir. Ayrıca sonuçların uygulanabilirliğini arttırmak için girdi çıktı tabloları RAS yöntemi gibi istatistiksel yöntemler ile güncellenebilmektedir. Bu uygulamalar yardımıyla sonraki çalışmalarda kısa, orta ve uzun vade ekonomik programları değerlendirilebilir. Programlarda yer alan ekonomik hedeflerin gerçekleştirilmesi için sektörel üretim değerleri bulunabilir. Böylece sektörel anlamda yatırımların yönlendirilmesi ve teşvik gibi konularda karar vericilere yol göstermiş olacaktır.

Açıklama: Bu çalışma Prof. Dr. Hüdaverdi BİRCAN danışmanlığında hazırlanan “Bulanık Girdi Çıktı Analizi ile Doğrusal ve Hedef Programlama: Türkiye Örneği” adlı doktora tezinden üretilmiştir

Kaynaklar

- Apaydın A. ve Dalkılıç F. (2001). Girdi çıktı analizi ve hedef programlama, 2. *İstatistik Kongresi Bildiriler Kitabı*, Antalya, s.70-73.
- Aydoğuş, O. (2010). *Girdi-çıkıtı modellerine giriş*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Aydoğuş, O. (2012). *İzmir bölgesi girdi-çıkıtı analizi*. İzmir: İzmir Kalkınma Ajansı (İZKA).
- Bui T. and Nguyen V. P. (2013). A short note on ras method, *Advances in Management & Applied Economics*, vol. 3, no.4, 2013, 133-13.
- Can, T. and Ozluer, B. (2012). Input-output analysis with linear programming: The case of Turkey. *International Research Journal of Finance and Economics*, (89), 138-145.
- Çoban, M. N. (2020). Ekonomik kompleksite ve insani gelişmişlik ilişkisi: E7 ülkeleri için bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 467-479.
- Dalkılıç, F. (1999). *Girdi-çıkıtı analizi ve hedef programlama*. Yüksek Lisans Tezi, İstatistik Bilim Dalı, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gözen, M. (2019). Şirket değerlemesine kuramsal açıdan genel bir bakış. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 198-219.
- Karkacıoğlu, O. (2001). *Tokat ili tarıma dayalı sanayi sektörlerinin yapısal analizi*. Tokat: Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Kondo, Y. and Nakamura, S. (2005). Waste input-output linear programming model with its application to eco-efficiency analysis. *Economic Systems Research*, 17(4), 393-408.
- Konstantinos, P. S. (2005). Goal programming input output analysis in forest management. *Review of Economic Sciences*, 8, 3-34.
- Leontief, W. (2008). *Input-output analysis*. United Kingdom: Palgrave Macmillan
- Makarkina, G. V. and Merkulova, T. V. (2011). Using input-output model with fuzzy parameters for analysis of sectoral structure of Ukrainian industrial region. *Формування ринкової економіки в Україні*, 25, 242-247.
- Oliveira, C., Coelho, D. and Antunes, C. H. (2014). Coupling input-output analysis with multiobjective linear programming models for the study of economy-energy-environment-social (E3S) trade-offs: a review. *Annals of Operations Research*, 247(2), 471-502.
- Özkan, M. (2003). *Bulanık Hedef Programlama*. Bursa: Ekin Kitabevi.

- Özlüer, B. (2011). *Sektörler arası ilişkilerin doğrusal programlama ile analizi: Türkiye örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstatistik Bilim Dalı, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, A. (1986). *Leontief modeli ve doğrusal programlama*. Bursa: Örnek Kitabevi.
- Ribeiro Luiz Carlos De S., Kênia Barreiro De S. and Fernando Salgueiro P. (2016). An input-output linear programming model to assess Brazilian greenhouse gas emissions. *Anais do XLIII Encontro Nacional de Economia* [Proceedings of the 43rd Brazilian Economics Meeting]. No. 187.
- Sel, A. (2019). Girdi çıktı analizi ile bulanık hedef programlama: Sektörel üretim ve elektrik tüketim değerleri projeksiyonu. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 267-284.
- Türkiye İhracatçılar Meclisi. (2019). İhracat rakamları. 03/03/2016 tarihinde <http://www.tim.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). Dış ticaret istatistikleri. 30/08/2016 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). İllere ve cinsiyete göre temel işgücü istatistikleri. 19/05/2016 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). İllere, belde ve köylere göre genel nüfus dağılımları. 23/04/2016 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). İllere, cinsiyete ve eğitim durumuna göre nüfus dağılımları. 29/10/2016 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). İşgücü istatistikleri. 12/01/2016 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). İstihdam edilenlerin yıllara göre iktisadi faaliyet kolları ve dağılımı. 13/03/2016 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). Ulusal hesaplar, girdi çıktı tabloları. 03/04/2016 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2019). Yaş grubu ve cinsiyete göre nüfus ve projeksiyonları. <http://www.tuik.gov.tr> adresinden 12/01/2016 tarihinde erişilmiştir
- Yu, K. D. S., Aviso, K. B., Promentilla, M. A. B., Santos, J. R. and Tan, R. R. (2016). A weighted fuzzy linear programming model in economic input-output analysis: an application to risk management of energy system disruptions. *Environment Systems and Decisions*, 36(2), 183-195.

Extended Abstract

Introduction

The input-output models were first examined by the structural analysis of the American economy. It was created by Wassily W. Leontief in the 1930s. In this study, Professor emphasized on closed models. Wassily W. Leontief expanded its field of application by publishing static and open models in 1951. The input-output models obtained by examining the economic data of a certain year have found a more effective place in practice with the help of sectoral connection effects, key sectors and duplicate analysis.

“The policies implemented by the countries in the path of development in parallel with their development goals should be in a way to ensure economic structure change. Turkey is undergoing rapid structural change with the industrialization cases it is a fact. Depending on the concept of a broad economic structure, approaches to explaining the structural change in the economy can yield interesting results. From these approaches, the input-output model has received wide acceptance and an important role. The input-output model has a wide range of applications with its success in explaining the relationships (relations) between both the industrial structure and the economic mechanism elements that are out of this structure and the model” (Karkacier, 2001, p. 1).

“Input-output models can be said as a special version of the linear programming model. Especially in event planning, input-output models can be expressed as optimization models” (Aydoğuş, 2010, p. 6). Within the framework of linear programming, maximization and minimization models can be established as well as linear programming models can be designed within the framework of specified goals.

Declared by the Ministry of Rural Development programs in Turkey, determined by economic objectives are shared with the public. In the study, the targets in the New Economy Program (YEP) were examined. Analyzes were made by taking into account the Gross Domestic Product (GDP) and employment targets determined in the program. Taking into consideration the YEP, the years 2019, 2020 and 2021 were examined and the YEP targets were evaluated on the most recently calculated 2016 input-output table. In order to keep the study results up-to-date and feasible, the most recently published input-output table was used. Firstly, the 64-sector 2012 input-output table was reduced to 27 sectors with the help of consolidation. Then, the input-output table for 2012 was updated to 2014 with the RAS method and to 2016 with the current table of 2014.

Method

In the goal programming model, studies can be performed on a target or operations can be performed within more than one target framework. When the GDP target, which examines the basic dynamics of the economy, is defined as “ Z_{GSYH} ” and the employment target as “ $Z_{i\bar{s}}$ ”, the model can be regulated as Equation 1 for values that minimize deviations from the target under the constraints of supply-demand, fixed capital use and labor force.

$$\begin{aligned}
 \min &= d_1^- + d_1^+ + d_2^- + d_2^+ \\
 Z_{i\bar{s}} &= \sum_{j=1}^n l_j X_j + d_1^- - d_1^+ \\
 Z_{GSYH} &= \sum_{j=1}^n g_j X_j + d_2^- - d_2^+ \\
 \sum_{j=1}^n (1 - a_{ij}) X_j &\geq Y_i
 \end{aligned} \tag{1}$$

$$\sum_{j=1}^n l_j X_j \geq L$$

$$\sum_{j=1}^n k_j X_j \leq K$$

$$X_j \geq 0$$

The explanations of the expressions in Equation 1 are as follows.

- X_j : Production level in sector j
- a_{ij} : Amount of goods required by sector j to produce one unit of goods
- Y_i : Total final consumption expenditure of the i sector
- l_j : The amount of labor required by the j sector to produce one unit of goods
- g_j : The amount of GDP needed by the j sector to produce one unit of goods
- L : Current labor force in the economy
- k_j : The amount of capital required for sector j to produce one unit of goods
- K : The amount of available capital in the economy
- d_1^- : Negative deviation value for employment target
- d_1^+ : Positive deviation value for employment target
- d_2^- : Negative deviation value for GDP target
- d_2^+ : Positive deviation value for GDP target

No priority has been set for the objectives during the implementation. GDP and employment targets were evaluated equally and solutions were made. Target years given in YEP include the years 2019-2020 and 2021. The last updated table created for the input and output tables belongs to 2016. Considering this table, the production values that will meet the GDP and employment targets in the BRP are calculated. The most recent Turkish Statistical Institute data published in the year of the study for employment targets is in 2017. Here, employment payment is 947.078.813 (thousand) TL for 28.189 (thousand) people. The payment amounts for the years 2019-2020-2021 have been set as targets. The constraints from C1 to C27, the constraints used in the study, are the C_i 's, the supply demand constraints in Equation 1. The values $(I-a_{ij})$ on the left side of the supply demand constraints calculated on the 2016 input-output table represent the Leontief matrix.

Since the 2016 input-output table is used in the restrictions applied for the target years, the labor low limit and capital upper limit are the values obtained from this table. C28 constraint capital usage upper limit (K) is determined as $C28 \leq 50.363.004$ (Thousand TL). The lower limit (C) of payments made to the C29 constraint employees is determined as $C29 \geq 840.205.090$ (Thousand TL). Employment "Payment" and "GDP" amounts for 2019, 2020 and 2021 are targets; target labor payment amount (Z_{is}) and target gross domestic product value are defined as " Z_{GSYH} ".

Result, Discussion and Conclusion

It is expected that there will be a 24.53% increase in total supply in order to achieve the 2019, 2020 and 2021 targets included in the YEP. The common sectors, which have a high production increase in achieving this goal, have been determined over the relevant years. Sector-1: Agriculture, Sector-2: Mining, Sector-14: Electricity and air conditioning to achieve the 2019 target within the framework of the YEP targets; Sector-1: Agriculture, Sector-2: Mining and Sector-14: Electricity and air conditioning to achieve the target of 2020; In order to achieve the 2021 target, Sector-2: Mining and Sector-14: It is observed that production increase rates are higher in electricity and air conditioning. With the investments made in these sectors, the 2019, 2020 and 2021 targets are more likely to be achieved within the framework of the YEP.

Obtaining input and output tables is a long and labor-intensive process. With these tables, the duplicate analysis that closely concerns the economy is made and income, employment, etc. issues can

be investigated. In addition, input and output tables can be updated with the RAS method to increase the applicability of the results. Short, medium and long term economic programs can be evaluated thanks to the model established. Thus, sectoral comments can be developed in order to direct investments for decision makers on the economy.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demokrasiye İlişkin Algılarının Metafor Aracılığıyla İncelenmesi

Fatma SUSAR KIRMIZI
Pamukkale Üniversitesi
fsusar@pau.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0426-1908

Özge TARHAN
Pamukkale Üniversitesi
ocinar@pau.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-0783-6962

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.667755
Geliş Tarihi: 30.12.2019	Revize Tarihi: 21.10.2020
	Kabul Tarihi: 23.10.2020

Atf Bilgisi

Susar Kırmızı, F. ve Tarhan, Ö. (2020). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin demokrasiye ilişkin algılarının metafor aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 760-779.

ÖZ

Demokrasi günümüzde yalnızca devlet yönetiminde değil yaşamın her alanında önemli bir değer olarak görülmektedir. Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasi kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar ile bu metaforların ortak özellikler bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplandığını tespit etmektir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji benimsenmiştir. Metaforların ve temaların belirlenmesinde ise ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan form kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. 2015-2016 öğretim yılının bahar döneminde, yapılan araştırmaya, Denizli il merkezinde, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan ve tesadüfi yöntemle seçilen 36 ortaokuldan toplam 143 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler en çok “farklılıkları kabul etme” (25 kişi, % 17,48) ve “demokrasinin eşitlikçi yanı” (25 kişi, % 17,48) temalarında metaforlar ortaya koymuşlardır. Bu metaforlarda demokrasinin insan ilişkileri üzerindeki olumlu ve kolaylaştırıcı etkileri ile insanlar arasındaki eşitliği sağlamada ne kadar etkili olduğu dile getirilmiştir. En az metafor üretilen tema ise “engelleri aşmadır” (5 kişi, % 3,49). Bu tema kapsamındaki metaforlarda gerçekleştirilmesi zor olan durumlara vurgu yapılmış ve demokrasinin toplumda yerleşmesinin zorluğu dile getirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar, demokrasi kavramının sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından nasıl algılandığını belirlemek amacıyla güçlü birer ipucu özelliği taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Demokrasi, metafor, Sosyal Bilgiler öğretmeni.

An Analysis of Social Studies Teachers' Perceptions of Democracy through Metaphor

ABSTRACT

Today, democracy is seen as an important value not only in the administration of the state but also in all areas of life. The aim of this study is to determine the metaphors that social studies teachers have about the concept of democracy and what conceptual categories these metaphors are collected in terms of common characteristics. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was adopted in the study. Metaphors and themes were determined and content analysis was used. The form prepared by the researchers was used to obtain the data. Maximum diversity sampling method was used to determine the study group. In the spring semester of 2015-2016 academic year, a total of 143 social studies teachers from randomly selected 36 secondary schools, who were employed in lower, middle and upper socio-economic schools in Denizli city center, participated in the study. Teachers mostly metaphors on the theme of “accepting differences” (25 people, 17.48 %) and “egalitarian side of democracy” (25 people, 17.48 %). In these metaphors, the positive and facilitating effects of democracy on human relations and how effective it is in ensuring equality between people are stated. The theme with the least metaphor is mad “overcoming obstacles” (5 people, 3.49 %). The metaphors within the scope of this theme emphasized the difficult situations to be realized and expressed the difficulty of establishing democracy in society. The metaphors obtained as a result of the research are strong clues to determine how the concept of democracy is perceived by social studies teachers.

Key words: Democracy, metaphor, Social Studies teacher.

Giriş

Demokrasi kavramının ilk olarak ortaya çıktığı dönemden itibaren demokrasinin tanımlanmasına yönelik birçok tanımlama yapılmıştır. Halkın kendi kendini yönetmesi anlamına gelen demokrasinin günümüze kadar birçok tanımı yapılmıştır. Lipset'e (1986) göre demokrasi, nüfusun genişçe bir kısmının, iktidar için yarışanlar arasından bir seçim yaparak önemli kararların alınmasında etkili olunmasına izin veren sosyal bir mekanizmadır. Bununla birlikte demokrasi kavramına ilişkin birbirinden farklı tanımlar bulunmaktadır. Örneğin Öncül (2000) demokrasi, bireye değer veren ve insan kişiliğinin bütünlüğünü önemli sayan, birlikte yaşayan insanların birbiriyle karşılıklı ilişkilerinde saygı ve işbirliği, hoşgörü ve doğruluk gibi nitelikleri yansıtan, toplumsal ilişkilere yön veren bir yaşam biçimi olarak tanımlarken, Yetek'e (2003) demokrasiyi, halkın yönetime kendi iradesi ışığında seçimler yoluyla katılabilmesini sağlayan, bunun yanı sıra da sadece çoğunluğun egemenliğini sağlayan bir sistem olmayıp, çoğulcu bir anlayışla azınlıkta kalan düşüncelerin de yaşayabilmesine imkân veren, bu düşüncedeki bireylere sahip çıkan ve bu bireyleri koruyan bir sistem olarak tanımlamıştır. Beetham'a (2006) "ortak kararlara toplumda bulunan tüm azınlıklarla birlikte eşit katılım" Bellamy (1991) ise demokrasiyi, halkın kendisini yönetecek bireyleri kabul etme ya da reddetme hakkına sahip olması olarak nitelendirmişlerdir. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak demokrasiyi çoğunluğun egemenliğinin hüküm sürmesinin yanı sıra azınlıkta bulunan, karşıt düşünceye sahip kitlelerin de haklarına saygı duyulduğu, kendilerini ifade etmesine izin verildiği bir yaşam biçimi olarak tanımlayabiliriz.

Cumhuriyetin başlarında Türk eğitimi hakkında bir rapor hazırlayan J. Dewey Türkiye'nin demokratikleşmesinin temelini okullarda demokratik yolla yapılan eğitim ve öğretim uygulamalarının oluşturacağını vurgulamıştır (Akt.; Karadağ, Yalçın, Baloğlu, 2006, s. 65). Toplumda demokrasi bilincinin yerleşmesi için eğitimin demokrasi kültürünü yaşatan bir süreç olması, temel eğitimden itibaren toplumsal değerlerin kazandırılarak sosyal birlik ve bütünleşmenin sağlanması gerekmektedir. Demokrasi bilinci küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır. Ailede kazanılan demokrasi bilinci ancak okulda verilen eğitimle gelişip, bir yaşam biçimine dönüşebilir. Okullar ise gelecek nesilleri demokrasiye hazırlamada etkili rol oynayan yerlerdir. Okullar öğrencilerin temel bilgileri öğrenmelerinin yanı sıra toplumda var olan kültür ve geleneklerin öğrencilere öğretilmesinde önemli bir yere sahiptir (Beetham ve Boyle, 1998; Soydaş ve Güven, 2009; Westheimer ve Kahne, 2000). O'Hair, McLaughlin ve Reitzug'e (2000) göre demokrasi eğitiminin öğrencilere verilmesi sürecinde okullaşmanın ana amacının öğrencileri gerçek yaşama hazırlamak, onlara toplumsal yaşam becerileri kazandırmak ve toplumsal yaşama uyum sağlayacak olan bireylerin de okullarda yapılacak demokrasi eğitiminin öğretilmesine dayalı etkinliklerle demokrasiyi daha iyi kavrayacaklarını bildirmektir. Touraine'e (2004) göre farklı ortamlardan gelen gençlerin ve azınlıkta olanların ulusal düşünceyi, hoşgörüyü paylaşmasının ve özgürlük kavramının ne anlama geldiğini anlamasının o ülke bireylerine demokrasi bilincinin yerleşmesi bakımından önemlidir. Bu sebeptendir ki okullarda demokrasi uygulamaları toplumun her kesiminden gelen öğrencilerin demokrasiyi öğrenmeleri, demokratik davranış geliştirmelerini sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Engle ve Ochoa'ya (1988) göre, öğrencilere eğitim hayatları süresince derslerde kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlara hoşgörüyle yaklaşma, adalet, eşitlik, özgürlük ve sabır gibi temel değerler öğretilmesi gerektiğini ve bunu yaparken de yaşadığı toplumda ve dünyadaki önemli gelişmelere duyarsız kalmamasını sağlamayı, toplumlarda yaşanan sorunları gerekçeleriyle farkına varmalarını sağlamak gerektiğini vurgulamıştır. Toplumun oluşturan bireylerin birbirini kabullenmeleri ve birbirlerine saygı göstermeleri demokrasi kültürünün dokunulmaz unsurlarındandır (Taşkesen, 2005, s. 111). Günlük yaşamlarında temel insan haklarını kullanamayan bireylerin demokrasiyi içselleştirebilmekte zorlandığı, demokrasinin yalnızca teoride tanım olarak ya da ülkelerinin yönetim biçimi olarak hafızalarında kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda, temel insan hakları olan ifade özgürlüğü, fırsat eşitliği, anadilini kullanma ve öğrenme hakkı, gösteri ve örgütlenme özgürlüğü, propaganda yapma özgürlüğü, baskıya uğramama hakkı gibi temel hakların günlük yaşamda da uygulamalarının yapılması ülkelerde demokrasi kültürünün yerleşmesi ve bireylerin demokrasiyi içselleştirebilmeleri açısından son derece önemlidir (Yağan, 2010, ss. 5-6).

“Demokrasi Eğitimi” ilkesi çerçevesinde öğrencilere demokrasi bilincini aşlamak amacıyla öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler sahip oldukları demokratik özellikleriyle öğrencilerine model olurlar. Demokratik değerleri bir yaşam biçimine dönüştürmüş öğretmenler okul ortamı içerisinde davranışları ile bunu yaşatırlar (Çankaya ve Seçkin, 2004, s. 462). Demokratik bir öğretmen öğrenci ile girdiği iletişimi sadece bir öğrenme ve öğretme etkinliği olarak ele almamalıdır. Sınıf ortamındaki iletişim, öğrenme ve öğretme etkinliğinden öte öğrencinin benlik bilincinin gelişmesine olumlu katkı sağlamak, özne birey olarak varlığının değerinin farkına vardırarak ve bu süreçlerin doğal bir uzantısı olarak bağımsız düşünme alışkanlığını kazandırmak gibi çok önemli işlevlere sahiptir (Akt.; Kuş, Sönmez ve Karatekin, 2011). Demokrasi, bir yönetim şekli olmaktan öte, toplumda ortak yaşama biçimi olarak algılanmalı ve okullar da birer demokratik örgüt olarak görülmelidir (Dewey, 2010). Okullar çocuklara toplumun en önemli ögesi olduklarını hissettirmelidir (Maitles ve GilChrist, 2006). Çocukların demokratik değerlere uygun bir biçimde yetiştirilebilmeleri için demokrasiye ilişkin bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları ve bunları içselleştirmeleri adına okullarda demokrasi eğitimine önem vermek gerekir (Farrel, 1998). Yaşam boyu demokrasi benimsemiş bireyler yetiştirmek için eğitim sisteminde öğretmenlerin üzerine düşen önemli görevlerden biri de çocuklara demokrasiyle ilgili temel bilgi, beceri, değerler ve davranışları öğretmektir. Bu nedenle, erken yaşlar çocukları demokrasinin gerekleriyle tanıştırmamanın en ideal yaşlarıdır.

Demokrasi eğitiminin daha etkili bir şekilde yapılması için resmî kurumların yanı sıra sivil kuruluşların çalışma ve katkıları büyük önem taşımaktadır. Eğitim ile sivil toplum kuruluşları arasındaki ilişki incelendiğinde, Sivil Toplum Örgütlerinde aktif rol oynayan bireyler, bireysel çıkarlarını göz ardı etmeyi ve toplumsal sorunları fark etmeyi öğrenir ve bu sorunlara ilişkin çözüm üretme sürecine dâhil olmanın önemini kavrarlar (Tarhan, 2016). Sivil toplum örgütleri demokrasi eğitimi içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü demokrasi kültürünün ve demokratik yaşam bilincinin gelişmesinde, bu organizasyonlar oldukça etkilidir. Demokrasi eğitimi sürecinde Sivil Toplum Kuruluşları öğrencilerin demokratik süreci anlamalarını kolaylaştıran ve bu sürece dâhil olmaları konusunda öğrencileri istekli kılan demokratik toplumların vazgeçilmez unsurlarından biri sayılabilir (Kuş ve Tarhan, 2016). Bu sebeple bir toplumda demokrasi kültürünün benimsenmesi ve etkili vatandaş yetiştirilmesi açısından sivil toplum kuruluşlarının önemi oldukça büyüktür.

Metaforlar, kişisel değerleri önyargısız bir şekilde göstermeleri bakımından önemlidir (Richardson, 2003, s. 56). Bu açıdan bakıldığında bireylerin oluşturduğu metaforlar bireyi rahatsız eden sorunları ve o kavramın bireyde uyandırdığı duyguyu ortaya çıkarmak açısından önemli bir fırsattır. Metaforlar, fikir köprüleridir ki bunlar bir fikri başka bir şekilde ifade etmemiz, yerine başka bir şey bulmamız için belleği sorgulamamıza izin verir. Lakoff ve Johnson’a (2010) göre metafor, nesnelere soyut ya da somut olarak bir şekil vermenin yanı sıra kendimizi ve dış dünyayı nasıl algıladığımızı anlatan araçlardır. Cameron’a (1996) göre metaforlar; toplumlar ve kişiler için öğrenmede ve var olan bilgilerin yeniden yapılandırılmasında etkilidir. Palmquist (2001), birbirinden farklı düşünce ve kavram arasında bağ kurulması şeklinde metaforu tanımlayarak, metafor oluşturmanın imgeler aracılığıyla ilişki veya bağ kurmadan meydana geldiğini önemle vurgulamıştır. Bu nedenle demokrasi değerinin metafor aracılığıyla incelenmesi, öğretmenlerin demokrasi değerine bakış açısını ortaya koymak için zihinlerinde oluşturdukları imgelerin neler olduğunu tespit etmek bakımından önemlidir. Metaforlar akılda kalıcılığı ve bir olgunun daha iyi anlatımı için önemli bir ifade biçimidir. Demokratik biçimde davranmayı metofor biçiminde ifade eden öğretmenlerin öğrencilerde demokrasi bilincini geliştirmesinde önemli bir katkısı bulunabilir.

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilimler öğretmenlerinin demokrasi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla ortaya çıkartmaktır. Bu amaç çerçevesinde şu soruya yanıt aranmıştır: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasi kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar (zihinsel imgeler) nelerdir?

Yöntem

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin demokrasi kavramına ilişkin zihinsel imgelerini açıklamada kullandıkları metaforları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, betimsel tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri desenlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni gündelik hayatta farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir fikir geliştirmedeğimiz olgulara odaklanmaktadır (Patton, 2002, s. 105). Metaforlar çalışılan konuya ilişkin sağlam ve zengin bir veriler sunma konusunda oldukça yararlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 212). Schmitt (2005, s. 356) özellikle nitel araştırmalarda ortaya çıkan karmaşık bilgilerin açık ve net olarak algılanmasında metaforların önemli işlevleri olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da ortaokullarda görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasi kavramına yönelik algıları metaforlar aracılığıyla incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Denizli il merkezinde ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Denizli merkez ilçedeki ortaokullar alt, orta ve üst sosyo-ekonomik gruba ayrılmış her gruptan 12 olmak üzere toplam 36 ortaokul belirlenmiştir. Çalışma 143 Sosyal Bilgiler öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Öğretmenlerden 90'ı (% 62,93) kadın, 53'ü (% 37,06) erkektir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak demokrasi kavramına ilişkin sahip oldukları (metaforları) belirlemek için katılımcıların “Demokrasi... a/e benzer; çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre, her birey aynı mecaza (metafora) farklı anlamlar yükleyebilmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin yazmış oldukları metaforları niçin ürettiklerini görmek amacıyla “çünkü” ifadesinden sonraki boşluğa açıklama yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve ona bağlı olarak kategorisel analize başvurulmuştur. Bu çalışmada da güvenilirlik analizleri çerçevesinde öğretmenlerin demokrasi kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlardan benzer içerikli olanlar bir araya getirilmiş kendi içinde sınıflandırılmıştır. Kavramsal kategorilerin oluşturulmasında da her iki araştırmacının tespitleri karşılaştırılmış daha sonra da tutarlılık düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı X 100) kullanılarak yapılan tutarlılık analizi sonucunda oranın %94 olduğu tespit edilmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre iki araştırmacı tarafından yapılan sınıflandırmaların karşılaştırılmasında yüzde 90 ve üzeri tutarlılığın sağlanması, çalışmanın güvenilirliğini arttırmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların demokrasi kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların sınıflandırılması sonucu ortaya çıkan temalara yer verilmiştir. Metaforlar, gerekçeleri ve temalar tablolar halinde sunulmuş ve tabloların hemen sonrasında yorumlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen temalar “yaşamın olmazsa olmazı, engelleri aşma, ideal demokrasi anlayışı, farklılık ve empati, demokrasinin topluma kazandırdıkları, farklılıkları kabul etme, demokrasinin eşitlikçi yanı, demokrasinin özgürlükçü yanı, demokrasi ve toplumsal huzur, demokrasinin gelişim süreci ve sıra dışı benzetmeler” şeklindedir. Öğretmenlerin “Yaşamın Olmazsa Olmazı” temasında ortaya koydukları metaforlar ve gerekçelerinden örnekler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Yaşamın Olmazsa Olmazı Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra No	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
1	YAŞAMIN OLMAZSA OLMAZI	Beslenme	Zorunluluktur. Beslenmeden yaşayamazsınız. Demokrasinin olmadığı toplumlar da yaşadığını zanneder (Kadın).	10
2		Alışveriş	Alışveriş sayesinde ihtiyaçlarımızı karşılarız. Demokrasi de böyledir. İnsanlar arası ihtiyaçları karşılar (Erkek).	
4		İlaç	Her hastalığın çaresidir. Demokrasi de toplumsal sorunları iyileştirir. Nasıl ki ilaçsız bir hasta iyileşemezse demokrasinin olmadığı toplumlarda sorunlarına çözüm üretmez (Kadın).	
5		Kalorifer	Nasıl ki kalorifer ısınmamız için gereklidir, demokrasi de toplum düzeninin sorunsuz bir şekilde yürütülmesi için gereklidir (Kadın).	
6		Suyun yararı	Hayat için gereklidir. Suyun olmadığı yerde yaşam olmaz. Demokrasinin olmadığı yerde de düşünceler yaşayamaz (Erkek).	
7		Ekmek	Kutsaldır, sofranın baş tacıdır. Ekmeksiz yemek yenmez. Demokrasi de toplum için kutsaldır (Kadın).	
8		Suyun yararı	Su çevresindeki yerler iyi, bereketlidir. Demokrasi de toplumsal yaşamın niteliğini artırır (Kadın).	
9		Market	İhtiyaçlarımız önemlidir. Marketler ihtiyaçlarımızı karşılamak için önemli yerlerdir. Demokrasi de eşitlik, adalet, düşüncelerini özgürce söyleme gibi haklarımızın karşılanması adına önemli bir kavramdır (Kadın).	
11		Güneşin önemi	Her şey ona bağlıdır. Güneş yaşam kaynağımızdır. Demokrasi sayesinde toplum huzur içinde yaşar (Erkek).	
13		Tuz	Yemeklerin olmazsa olmazıdır. Tuzsuz yemek yenmez. Demokrasi olmadan özgürlük olmaz (Kadın).	

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde 13 öğretmenin (% 9,09) “yaşamın olmazsa olmazı” teması altında 10 ayrı metafor geliştirdiği görülmektedir. Bu tema altında yer alan metaforlarda demokrasinin gerekliliği, önemi ve toplumsal açıdan vazgeçilmezliği vurgulanmaktadır. Vurgular yapılırken de insanların yaşamını sürdürmesi için gerekli olan nesne ve durumlara yönelik benzetmeler yapılmıştır. Geliştirilen metaforların gerekçelerine bakıldığında öğretmenler demokrasiyi temel bir gereksinim olarak görmekte dahası yaşamsal bir öneme sahip olduğunu dile getirmektedir. İnsanlar su, ekmek, güneş, ısınma vb. olmadan yaşayamaz. Bunlar temel biyolojik gereksinimlerdir. Örneğin suyun olmadığı bir ortamda hiçbir canlılığın yaşaması olası değildir ya da tedavi edilmeyen bir hastalık insanı ölüme kadar götürebilir. Öğretmenler bu yaşamsal gereksinimlerden yola çıkarak demokrasinin ne kadar önemli olduğunu anlatmaya çalışmıştır. Öğretmenlere göre sosyal ve siyasal düzenin devamlılığı için demokrasi şarttır. Demokratik bireyleri öğretmenlerin yetiştireceği göz önüne alındığında ortaya çıkan bu tespit oldukça manidardır. Buna bağlı olarak katılımcıların demokrasinin önemine ilişkin olarak belirgin bir farkındalığa sahip olduğu da söylenebilir. Tablo 2’de öğretmenlerin “Engelleri Aşma” temasında geliştirmiş oldukları metaforlar ve gerekçelerinden örnekler görülmektedir.

Tablo 2

Engelleri Aşma Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra No	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
14	ENGELLERİ AŞMA	Ders çalışmak	Çünkü zordur. Ders çalışmayı sevmiyorum. Genel olarak öğrenciler ders çalışmayı angarya olarak görürler (Kadın).	5
15		Öğrenme	Öğrenmek zordur. Zaman ve çaba ister. Demokrasinin de topluma yerleşmesi zordur (Erkek).	
16		Hakem	Ne olursa olsun yansız olup o kadar insana sabır göstermek zordur. Demokratik tavrın sergilenmesi de kolay bir şey değildir (Erkek).	
17		Sur	Surları aşip hedefe ulaşmak zordur ama. Surlar engelleri meydana getirir. Bir toplumda demokrasinin tam olarak yerleşmesi için de birçok engeli aşması gerekebilir (Kadın).	
18		Matematik	Matematiği öğrenmek de öğretmek de diğer derslere oranla zordur. Yatkınılık yoksa öğrenmek büyük çaba gerektirir. Demokrasi kültürü gelişmemiş toplumlarda da bu kavramı oluşturmak o kadar zordur işte (Kadın).	

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, 5 öğretmenin (% 3,49) “engelleri aşma” teması altında 5 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Metaforlar incelendiğinde gerçekleştirilmesi zor olan durum ya da nesnelere demokrasinin toplumda yerleşmesi süreci arasında bir bağlantı kurulmak istenmiştir. Örneğin ders çalışmak birçok öğrenci açısından zordur. Ancak başarıya ulaşmak için gereklidir ve gerçekleştirildiğinde ise öğrenciyi başarıya götürür. Sur metaforuna göre de surları aşıp kelenin içine girmenin zorluğu anlatılmaktadır. Özellikle de matematik metaforunun gerekçesi açıklanırken demokrasinin toplumlar açısından bir yaşam biçimi ve kültür olduğu dile getirilmiştir. Demokratik bilincin gelişmesinin özellikle de geleneksel yapılanması olan toplumlar için oldukça zor ve zahmetli bir süreç olduğu ifade edilmiştir. Genel olarak öğretmenler “engelleri aşma” teması kapsamında ortaya koydukları metaforlarla birtakım zorluklarla mücadele edilmeden güzel şeyler elde edilemeyeceğini belirtmiştir. Bu tema altında yer alan metaforlarda demokrasinin bir toplumda yerleşmesine ilişkin sürecin oldukça zor olduğu gerçeğinin vurgulandığı görülmektedir. Öğretmenlerin “ideal demokrasi anlayışı” temasına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar ve gerekçelerinden örnekler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

İdeal Demokrasi Anlayışı Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra No	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
19	İDEAL DEMOKRASİ ANLAYIŞI	Şarap	Şarabın azı kalbe ve damarlara faydalıdır. Çoğu ise zararlıdır. Demokrasilerde de özgürlüklerin sınırlarına uygun davranılmalıdır (Erkek).	5
20		Süt	Demokrasinin de süt gibi çok fazla faydası vardır. Ama süt bayatlırsa içilemez. Zamanında tüketmek gerekir. Demokrasi de uygun zaman ve platformda olmalı ve geciktirilmemelidir (Kadın).	
21		Çay	Çay bekleyince soğur, acır, bayatlar. Fazla demokrasinin olduğu yerlerde de insanlar kuralları suiistimal edebilir (Kadın).	
22		Çay	Zamansız ocağın alınan çay sarı su gibi olur. Ocakta çok bekletirsen acır. Ölçüyü korumak gerek (Erkek).	
23		Çay	Çayı demlenmeden içerseniz tadı olmaz. Demlikte fazla beklerse de acı bir tat verir. Demokrasinin de azı ve çoğu toplumsal dengeleri bozabilir (Erkek).	
24		Çay	Çayı demledikten sonra uygun zamanda içmek gerek. Yoksa acı bir tat alır ve içmesi zorlaşır. Demokrasi uygun olan zaman ve zeminde yaşanmalıdır (Erkek).	
25		Su damlası	Su damlaları fazla olursa yağmur yağar. Yağmur iyidir ama daha fazlası sele neden olur. Demokrasinin de ölçüsünü kaçırmamak lazım (Kadın).	
26		Su	Su nehir yatağında aktığı kadarıyla iyidir. Ama nehir yatağından taşarsa çevresine zarar verir. Demokrasilerde de özgürlükler ölçülü bir şekilde çığırından çıkmadan kullanılmalıdır (Kadın).	

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, 8 öğretmenin (% 5,59) “ideal demokrasi anlayışı” teması altında 5 farklı metafor ürettiği görülmektedir. Şarap ve süt metaforundan yola çıkılarak demokrasinin toplumsal yararları açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak demokrasilerde de özgürlüklere konusunda ölçülü olunması gerektiği sınırsız bir özgürlüğün kişilerarası ilişkileri olumsuz yönde etkileyeceği dile getirilmiştir. “İdeal demokrasi anlayışı” teması kapsamında en çok üretilen metaforun çay olduğu görülmektedir. “Çay” metaforlarında genel olarak çayın demlendikten sonra uygun zamanda içilmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Öğretmenlere göre demokrasi de doğru zamanda ve doğru yerlerde gereklidir. Eğer gerek duyan kişiye uygun zaman ve zeminde sunulmazsa demokrasinin bir anlamı da kalmaz. Aslında öğretmenler “çay” metaforu ile ileri düzeyde ve ideal bir demokrasi talebi içinde olduklarını belirtmektedir. Toplumsal değerler korunarak, başkalarının özgürlüklerine saygı gösterilen, sınırları makul bir şekilde belirlenmiş bir demokrasi anlayışı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin “fedakârlık ve empati” temasıyla ilgili oluşturulmuş metaforlar ve gerekçelerinden örnekler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Fedakârlık ve Empati Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra No	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
27	FEDAKÂRLIK VE EMPATİ	Anne	Çünkü doğru davranışları ilk anne öğretir bize.	11
29		Baba	İnsan demokrasinin getirdiklerini bilirse karşısındakine sıcak ve anlayışlı yaklaşır. Karşısındakinin haklarına saygılı olur. Kendini onun yerine koyar (Kadın).	
30		Bebek	Bir bebeğin bakımına ne kadar önem verirseniz bebeğiniz o denli sağlıklı ve mutlu olur. Demokrasinin de bir topluma yerleşmesine ne kadar özen gösterirseniz o toplumda o kadar huzur olur (Kadın).	
31		Yeni doğmuş bebek	Bebeğe sevgi ve sabır gösterilir. Demokrasinin de bir topluma yerleşmesi için sabırlı olmak gerekir (Erkek).	
33		Bilge dede	Olgunlaştıkça yaşam deneyimi artar. Farklılıklar anlayışla karşılanır. Karşındakıyla empati kurabilme becerisi artar (Kadın).	
35		Ağabey	İyi bir ağabey olmak için sevgi, adalet ve eşitlik kavramlarına sahip olmak gerekir. Demokrasi de bunları gerektirir (Erkek).	
39		Öğretmen	Çünkü adaletin, eşitliğin sembolüdür. Öğrencilerine sevgiyle yaklaşır (Erkek).	
40		Çocuğun bakışı	Çocuğun bakışında bir huzur vardır. Art niyetli değildir. Demokrasiler de sevgi ortamını sağlar. Demokrasinin tam olarak sağlandığı ortamlar huzur vericidir (Kadın).	
42		Çocuk	Bir aile için en önemli kişidir. Çocuk yetiştirmek kolay değildir, fedakârlık ister. Demokrasi de uzun soluklu, zor bir yolculuktur (Kadın).	
43		Sevgili	İkili ilişkilerde bile demokrasi anlayışı hüküm sürer. Farklı iki insan birbirini farklılıkları yüzünden kırmazsa demokrasiyi yaşamış olurlar. Farklılıklar güzellik katar hayatımıza. Farklılıklar sayesinde karşımızdakıyla empati kurabiliriz (Kadın).	
48		Kardeşlik	Zor ve engembeli bir süreçtir. Birbirinden farklı olduğun için çatışmalar yaşanır kardeşler arasında. Ama gene de güzeldir kardeşlik. Demokrasinin olduğu yerde insanlar arasında gizli bir kardeşlik vardır (Erkek).	

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, 21 öğretmenin (% 15,38) “fedakârlık ve empati” teması altında 11 farklı metafor ürettiği görülmektedir. Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde demokrasinin gereklerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Anne metaforları ile başkalarına karşı doğru davranmanın önemi, insanları olduğu gibi kabul etme, farklılıklara saygı gösterme, her şeye rağmen insanları sevmeye gerekliliği vurgulanmıştır. Baba metaforu ile toplumda süregelen otoriter baba tavrına karşı eleştirel bir bakış ortaya konulmuştur. Öğretmelere göre toplum da geliştirdiği demokratik tavırla kişiler arası ilişkilerin daha güzel ve istenilen düzeyde olmasını sağlayabilir. Bebek/yeni doğmuş bebek metaforu ile demokrasinin ancak sabırla geliştirileceğine vurgu yapılmıştır. Bilge dede ve kardeşlik metaforları ile farklılıkları kabul etmenin güzelliği; ağabey ve öğretmen metaforu ile de adalet/eşitlik değerlerinin demokrasiyi beslediği belirtilmiştir. Çocuğun bakışı metaforu ile demokrasi için sevginin gerekliliğine; Çocuk metaforu ile demokrasinin toplum açısından vazgeçilmezliğine vurgu yapılmıştır. Öğretmenler “fedakârlık ve empati” temasında yer alan metaforlarla demokrasinin tam olarak oluşması için gereken tavır ve duruşları ortaya koymuştur. Demokrasi kendi içinde çok boyutlu olan aynı zamanda bütünsel bir süreçtir. Her bir boyut sağlıklı bir toplum yapısı için oldukça önemlidir. Öğretmenler demokrasinin gelişmesi için gerekli olan durumların farkındadır. Tablo 5'te öğretmenlerin “demokrasinin topluma kazandırdıkları” temasına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar ve gerekçeleri sunulmaktadır.

Tablo 5

Demokrasinin Topluma Kazandırdıkları Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra No	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
49	DEMOKRASİNİN TOPLUMA KAZANDIRDIKLARI	Çiçek	Düzenli bir bakım gerektirir. Bakmaz isen kurur, yok olur (Kadın).	6
50		Orman	Ormanların sayısız yararı vardır. Demokratik bir anlayışın da topluma zararı yoktur ve yararları sayısızdır. Ormanları korumazsanız nefes alamazsınız. Demokrasiyi korumazsanız toplumsal düzeni koruyamazsınız (Erkek).	
51		Gül	Gülün her rengi etrafa güzellik katar. İnsanlar gülleri sever. Empati de bu farklı güllerin güzelliği gibidir. Demokrasi de karşılıklı empati sayesinde toplumlara huzur ortamı sağlar (Erkek).	
53		Lale	Laleler rengârenktir ancak birlikte olunca uyum içinde güzel görünür. Farklılıkların olduğu toplumlarda demokrasiyi yaşatmak zor olsa bile daha keyif vericidir (Kadın).	
54		Çiçek bahçesi	Çiçeklerin ayrı ayrı güzelliklerinin birleşmesiyle bütünsel bir manzara ortaya çıkar (Kadın).	
55		Nar ağacı	İlk görüşte 1 tanedir ama içinde birden fazla tane vardır. Demokrasi; toplumsal yaşam, iş bölümü, emek, temel hak ve özgürlükler gibi birçok kavramı içinde barındırır (Kadın).	

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, 7 öğretmenin (% 4,89) "Demokrasinin topluma kazandırdıkları" teması altında 6 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Bu metaforların bitkileri farklı yapan niteliklerden üretilmiş olması dikkat çekici bir durumdur. Bu temaya yönelik geliştirilen metaforların gerekçeleri ele alındığında, öğretmenler açısından demokrasi kavramının kendilerinde farklılık yaratacak bir çağrışım yaptığı söylenebilir. Çiçek metaforunda, çiçeklerin düzenli bakım istediği aksi taktirde ölebilecekleri belirtilmiştir. Bu metaforlar demokrasinin istikrarı ve sürekliliği için hassasiyet gösterilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Orman metaforunda ormanın insanlar açısından sayısız yararı olduğu belirtilmiştir. Aslında insanların yaşaması için ormanları korunması gerektiği bilinen bir gerçektir. Demokrasi de tıpkı ormanlar gibi insanları huzurlu ve düzen içinde yaşamasını sağlar. Demokrasinin olmadığı bir toplumda bütün kurumlar işlevini gerektiği gibi yapmaz elbette bu da toplumsal düzeni olumsuz yönde etkiler. Gül metaforunda, kokusu ve güzelliğiyle gülün insan yaşamını güzelleştirdiği belirtilmektedir. Öğretmenler bu metaforunda demokrasinin insan yaşamını güzelleştirdiğine yaşam kalitesine arttırdığına vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin "Farklılıkları Kabul Etme" temasında geliştirmiş oldukları metaforlar ve gerekçelerden örnekler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Farklılıkları Kabul Etme Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra no	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
56	FARKLILIKLARI KABUL ETME	Saygı	Başkalarının düşüncelerine katılmasak da onların düşüncelerini dinlemeliyiz (Kadın).	11
57		Kabul Etme	Farklılıklara saygı duymak gerekir. Demokrasinin vazgeçilmez unsuru farklılıklara saygı duymaktır (Kadın).	
59		Terazi	Demokrasi demek adalet demektir. Toplumlar farklı görüşler vardır. Ama bu görüşlerin çatışmasını engelleyecek tek kaynak demokrasidir. Adaletin olduğu yerde demokrasi, demokrasinin olduğu yerde adalet vardır (Erkek).	
60		Anlamaya çalışma	Her konuda birbirimizden farklı olabiliriz, farklı düşünebiliriz. Önemli olan karşısındaki kişinin bakış açısına empati ile yaklaşmaktır (Kadın).	
65		Empati kurma	Çünkü insan olmak karşısındakini anlamakla başlar (Kadın).	
69		Empati kurma	İnsanlar kendilerini başkasının yerine koyunca daha kolay demokratik tutum sergilerler (Kadın).	
70		Saygı	Görüşler ne olursa olsun saygılı olmalıyız (Kadın).	
71		Karşılıklı anlaşma	Birbirini hiç tanımayan, farklı özelliklere sahip olan insanlar da anlaşılabilir (Kadın).	
72		Saygı	Farklılıklara saygılı olmak demokrasinin ön şartıdır (Kadın).	
73		Sakin kalabilme	Farklılıklar karşısında anlayışlı olup olumsuz durumlarda sakin olabilmektir (Kadın).	

74	Saygı	Demokrasi başkalarının inançlarına, düşünce ve görüşlerine saygı duymaktır (Erkek).
75	Terbiye	Bilgin, ahlaklı, terbiyeli kişinin demokrasi bilinci gelişmiştir. Demokrasilerde tek doğru yoktur (Kadın).
76	Olumlu bakış	Karşısındakine olumlu bakabilen insanlar hem kendisinin hem de toplumun yaşam seviyesini yükseltirler (Erkek).
78	Anlayış	Gerektiğinde alttan almak, gerektiğinde kendinden taviz vermen gerekir (Erkek).
79	Eşitlik	Herkesin eşit olması karşımızdakine adaletli yaklaşmamızda önemli bir unsurdur (Erkek).

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, 25 öğretmenin (% 17,48) "farklılıkları kabul etme" teması altında 11 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. "Saygı" metaforunda demokrasinin insanlar arasındaki ilişkileri kolaylaştırma yönüne vurgu yapılmıştır. Kendisi gibi düşünmeyi kabul etmenin önemi, farklı düşünceleri kabul eden insanların çevresinden saygı gördüğü, başka inançları anlayışla karşılamak gerektiği belirgin bir şekilde vurgulanmıştır. Bunlar demokratik yaşam biçimini benimsemiş toplumlarda olması gereken değerlerdir. "Kabul etme" metaforu ile farklılıkları anlayışla karşılamak gerektiği, her insanın kendine özgü farklılıklarının olduğu ve bunun doğal karşılanmasının önemi, var olan yaşam biçimlerini değiştirmeye çalışmanın ya da kendine özgü yaşayanlara müdahale etmenin doğru olmadığı belirtilmiştir. "Empati" metaforu ile öğretmenler, başkalarını anlamaya çalışmanın kendini onun yerine koymanın, insan ilişkilerini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Empati kurmaya çalışmak ve bunu başarmak bir başkasını bir birey olarak kabul etmek anlamına gelmektedir. "Terazi ve eşitlik" metaforu ile demokratik bir toplumda eşitlik ve adaletin olması vazgeçilmezliği; hukuk sisteminin dolayısıyla da adaletin olması gerektiği vurgulanmıştır. Demokratik toplumlarda adalet sistemi tarafsız bir şekilde işleminin önemi dile getirilmiştir. "Terbiye" metaforunu oluşturan öğretmen ise demokrasi bilinci gelişmiş bir insanın aynı zamanda ahlaklı ve bilge olduğunu ifade etmektedir. Bu metaforu oluşturan öğretmen demokratik anlayışa sahip bireyin erdemli ve bilge insan olduğunu vurgulamaya çalışmıştır. Öğretmenlerin ifade ettiği bu gerekçeler demokratik tutumun yaşama geçirilmesi için oldukça gereklidir. Öğretmenlerin demokratik bir ortamın oluşması için neler yapılması gerektiğine ilişkin yüksek bir farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin "Demokrasinin Eşitlikçi Yanı" temasında geliştirmiş oldukları metaforlar ve gerekçelerinden örnekler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Demokrasinin Eşitlikçi Yanı Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra No	Temalar	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
80		Bulut	Yağmur yağar. Yağmurla doğaya huzur ve bereket gelir. Demokrasi de toplumsal huzur ve bereketin kaynağıdır (Kadın).	
81		Denizin dalgası	Dalga sakinken de hırçinken de bize aynı huzuru verir. Bazen toplumlarda huzursuz ortamlar olabilir. Demokrasi ile sakinlik ve huzur sağlanır (Kadın).	
82	DEMOKRASİNİN EŞİTLİKÇİ YANI	Güneş	Bizi aydınlatır ve ısıtır. Ayrım yapmaz (Erkek).	
83		Yağmur	Yağmur yağarken herkesi eşit oranda ıslatır. Ama herkesin yağmura karşı farklıdır. Kimi ıslanmayı sever, kimi sevmez (Erkek).	
84		Toprak	Toprak, içine iyi ya da kötü biri gömüldüğünü umursamaz ve bütün varlığı sindirir. Toprağın içinde herkes eşittir. Demokrasilerde de insanlar eşit muamele görür (Erkek).	
86		Deniz	Denizler uçsuz bucaksızdır. Denizdeki yaşamda hep bir mücadele vardır. Özgürlük ve mücadele aynı anda yaşanır. Demokrasi de insanların yaşam mücadelesinde yardımcı olur (Erkek).	
88		Kar tanesi	Kar taneleri birbirine zarar vermeden yeryüzüne ulaşır. Hiçbiri diğerine benzemez ama birbirine de değmez. Her kar tanesi kendi farklılığı ile özgürdür (Kadın).	14
89		Okyanus	Demokrasi tıpkı okyanus gibi tüm farklılıkları içinde barındıran bir sınırsızlıktır. Demokraside de tüm farklılıklar çağdaşça yaşanır (Kadın).	
98		Yeryüzü	Yeryüzü çok büyüktür. Yeryüzünde her canlı mevcuttur ama bir	

		arada yaşayabilir (Kadın).
100	Akarsu	Her akışı temiz bir suyun geldiğini gösterir. Kirliliği temizler (Erkek).
101	Tabiat ana	Tabiat anayı nankörce kullansak bile bize yüz çevirmez (Erkek).
105	Bahar	Her bahar yeni bir uyanış yeni bir arayıştır. Huzur verir. Demokrasi de uyanmak ve özgürlük aramaktır (Kadın).
106	Gökkuşluğu	7 renk vardır. Her renk de birbiriyle barışıktır. Hepsi farklı olmasına rağmen muhteşem bir uyum vardır. Demokrasi de herkese tahammül edebilmektir (Erkek).

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde, 25 öğretmenin (% 17,48) “demokrasinin eşitlikçi yanı” teması altında 14 ayrı metafor geliştirdiği görülmektedir. “Bulut ve bahar” metaforları ile demokrasinin toplumda sağladığı huzur dile getirilmiştir. Bu metaforlarda demokrasinin getirileri sayesinde huzurlu toplumlar oluşacağına vurgu yapılmıştır. “Güneş” metaforu oluşturan öğretmenler genel olarak demokrasinin tıpkı bir güneş gibi toplumu aydınlattığını dile getirmiştir. Güneşin insanlara eşit bir şekilde ulaştığı dile getirilmiş ve demokrasinin de kimseyi ayırmadan herkes için olması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Diğer taraftan “güneş” metaforlarında demokratik toplumlarda sağlıklı iletişim kurabilen aydın, mutlu ve eşitlikten yana insanlar olacağı belirtilmiştir. Bu metaforunda demokrasi ile insanların temel gereksinimlerinden biri olan hak ve özgürlüğün önemsendiği gerçeği ön plana çıkarılmıştır. “Deniz dalgası ve toprak” metaforu ile demokrasinin toplumsal karışıklıkların olduğu dönemlerde bir tampon görevi gördüğü, yeniden huzur ortamını sağlamada etkili olduğu belirtilmiştir. “Yağmur” metaforun da herkesin farklı bir dünya görüşünün olduğu, demokrasiye ilişkin olarak da algıların farklı olacağı ifade edilmiştir. “Deniz ve okyanus” metaforlarında demokrasinin farklı anlayış ve yaşam biçimleri kucakladığı ifade edilmiştir. Demokrasinin eşitlikçi yanı dile getirilmiştir. Bu metaforlara göre -demokrasi sayesinde- insanlar dini, dili ve rengi ne olursa olsun bir arada yaşayabilir. “Kar tanesi” metaforunda insanların kendi sınırları içerisinde başkalarına zarar vermeden yaşamaları gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin “demokrasinin özgürlükçü yanı” temasına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar ve nedenlerinden örnekler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Demokrasinin Özgürlükçü Yanı Temasına İlişkin Metaforlar ve Gereçekleri

Sıra No	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
107	DEMOKRASİNİN ÖZGÜRLÜKÇÜ YANI	Evren	Evrende binlerce yıldız, gezegen vardır ve bunlar aralarındaki farklılıklara rağmen mükemmel bir düzen oluşturuyorlar (Kadın).	5
110		Ufuk	Demokrasi de ufuk gibi sonsuzdur (Erkek).	
111		Gökyüzü	İçinde ne yaşarsa yaşasın insanlığı kucaklamaya devam eder (Kadın).	
114		Yıldız	Demokrasinin olduğu toplumlar ışık saçar. Demokrasi gökteki yıldız gibi parlattır toplumları. İnsanların temel hak ve özgürlüklerine saygı duyulmasını sağlar. Geniş bir yelpazede özgür bırakır bireyleri (Kadın).	
115		Dünya	Dünya çok büyük bir yerdir ve her ırktan, milletten insanı barındırır bünyesinde. Demokrasi de farklılıkları içeren bir kavramdır. Bu farklılıklar başkalarının özgürlüklerine zarar vermeden kendi yaşamlarını özgürce devam ettirebilir (Kadın).	

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde, 9 öğretmenin (% 6,29) “demokrasinin özgürlükçü yanı” teması altında 5 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Evren metaforu ile uzaydaki farklı özellikteki nesnelere bir araya gelerek mükemmel bir uyum yakaladığı dile getirilmiştir. Demokratik toplumlarda da farklı kültürler, inançlar ve yaşam biçimleri birbirini tamamlayan bir legonun parçaları gibi gibidir. Bu metaforunda demokrasinin farklılıkları birleştirmedeki özelliğine vurgu yapılmıştır. “Ufuk, gökyüzü ve dünya” metaforlarını oluşturan öğretmenler demokrasinin insanları kucaklayıcı yönünü dile getirmiştir. “Demokrasinin özgürlükçü yanı” temasında geliştirilen metaforların gerekçeleri genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin demokrasiyi gökyüzü gibi uçsuz bucaksız buldukları ve demokrasinin kendi bünyesinde farklı unsurlar taşıdığına vurgu yaptıkları görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Demokrasi ve toplumsal huzur” temasına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar ve nedenleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Demokrasi ve Toplumsal Huzur Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra No	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
116	DEMOKRASİ ve TOPLUMSAL HUZUR	Pamuk şeker	Tadı ağızımızda eriyip gider ama hoş bir tat bırakır (Kadın).	10
117		Bal	Bala çizilen iz hemen kaybolur. İz geçer ama bal tadını her zaman korur. Demokrasilerde sorunlar yaşansa da yaşamı güzelleştirir (Erkek).	
118		Pasta	Çok tatlıdır ve bitmesini istemem (Erkek).	
119		Dondurma	Sıcak günlerde dondurma yemek insanı rahatlatır. Demokrasinin olduğu ortamlarda da insan kendini rahat hisseder (Erkek).	
120		Supangle	Çok severim. Yediğim zaman kendimi mutlu hissederim. Demokrasinin olmadığı ortamlarda mutsuz olacağımı düşünüyorum (Erkek).	
121		Şeker	Yiyeceklere tat verir. Yaşamı güzelleştirir. Demokrasi de yaşama tatlı tadında bir anlam verir (Kadın).	
122		Sütlacın Kaymağı	Sütlacın kaymağını sevmem ama altta kalan kısmı da çok severim. Kısacası sütlacın hatırına kaymağını da yerim. Demokrasilerde de bazen istemediğimiz, bize uygun olmadığını düşündüğümüz şeyler vardır. Demokrasinin getirdiklerinin yanında bu olumsuzlukları göz ardı ederiz (Kadın).	
124		Bal	Balın yapımı zordur. Ama yemesi çok güzeldir. Güzel şeylerin keyfini çıkarmak için zorluklarla mücadele etmek gerekir. Demokrasi anlayışını topluma yerleştirmek zordur ama demokrasinin o topluma getirdikleri vazgeçilmezdir (Erkek).	
126		Gül reçeli	Çünkü hem güzel kokar hem de tatlıdır. Yerken çok lezzetli gelir (Kadın).	
127		Puding	Puding çok lezzetlidir. Yerken büyük bir mutluluk duyarım. Demokrasi ile yaşamak da insana mutluluk verir (Erkek).	

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde, 12 öğretmenin (% 8,39) demokrasi kavramını tatlılarla ilişkilendirdiği görülmektedir. "Pamuk şeker, pasta, şeker ve puding" metaforları ile tatlının damakta bıraktığı lezzet ile demokrasi ilişkilendirilmiştir. Bu metaforlarda demokrasinin toplumdaki huzur ve barış ortamını sağlamadaki rolü dile getirilmiştir. Toplumumuzda var olan "ağız tadının yerinde olması" deyişi ile metaforlarda anlatılmak istenen huzurlu bir ortamın vermiş olduğu rahatlık duygusu aynı şeydir. Aslında demokratik toplum ağız tadı yerinde olan bir toplumdur. "Bal" metaforunda toplumsal huzuru sağlamanın zorluğu ve yaşanan sıkıntıların daha kolay aşılabileceği, toplumsal yaraların iz bırakmadan sarılabileceği vurgulanmaya çalışılmıştır. "Sütlacın Kaymağı" metaforunda demokrasilerde beğenilmeyen durumlara da katlanılabileceği dile getirilmiştir. İstenmeyen durum ya da olaylara karşısında tahammül etme duruşunun gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin "Demokrasinin Gelişim Süreci" temasında geliştirmiş oldukları metaforlar ve gerekçelerinden örnekler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Demokrasinin Gelişim Süreci Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra No	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
128	DEMOKRASİNİN GELİŞİM SÜRECİ	Çınar ağacının büyümesi	Demokrasi büyük bir çınardır. Büyümesi için uzun yıllar beklenir (Kadın).	9
129		Meyveli ağaç	Meyveli ağaçların toplumu beslediği gibi demokrasi de toplumu besler. Ama meyveli ağaç yetiştirmek de kolay değildir. Zaman ister (Kadın).	
130		Çiçeğin açması	Çiçekler yavaş yavaş açar. Beklemek gerekir. Ama bu bekleyişin sonunda huzur vericidir (Kadın).	
131		Çiçeğin büyümesi	Bir çiçeğin büyümesini sabırla beklemek gerek. Demokrasi anlayışı de bir topluma hemen yerleşmez (Kadın).	
132		Bebeğin büyümesi	Bebeğin büyümesi için sabır ve itina gereklidir. Demokrasiyi büyütme ve topluma kazandırmak da böyle bir şeydir (Kadın).	
134		Tohum	Tohumdan fidan, fidandan ağaç olur. Demokrasi bir topluma oturuncaya kadar demokrasiyi sağlayacak eşitlik, adalet gibi etmenlerin önce o topluma yerleşmesi gerek. (Kadın).	

135	Larva	Çünkü larva zamanla kurbağaya dönüşür ve farklı bir hayvan gerçek anlamda demokratik bir toplumun oluşması da zaman ister (Kadın).
137	Çocuğun büyümesi	Çocuk büyüdükçe gelişir. Demokrasinin uzun yıllardır yaşandığı toplumlar değerlidir (Kadın).

“Demokrasinin gelişim süreci” temasında 10 öğretmenin (% 6,99) 9 metafor geliştirdiği görülmektedir. “Çınar ağacının büyümesi” metaforu ile demokrasinin toplum açısından önemli ve yüce bir değer olduğu belirtilmeye çalışılmıştır. Çınar ağacının büyüklüğü, heybeti ve büyümesinin zaman alması demokrasi ile ilişkilendirilmiştir. “Meyveli ağaç” metaforunda bu ağaçların insanların beslenmesi için önemli olduğundan yola çıkılarak demokrasinin de toplumu ayakta tuttuğuna vurgu yapılmıştır. Meyve olmadan insanların vücudunun gereksinim duyduğu vitamini karşılaması pek mümkün değildir. Bireylerin demokratik gereksinimleri karşılanmadıkça uygar bir toplum olmanın gerekleri yerine getirilemez. “Çiçeğin açması, çiçeğin büyümesi, bebeğin büyümesi, bebeğin gelişime ve tohum” metaforlarında genel olarak sabırlı olmanın gerekliliği belirtilmiştir. Öğretmenlerin “Sıra dışı benzetmeler” temasına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar ve nedenlerinden örnekler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11
Sıra Dışı Benzetmeler Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra No	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
138	SIRA DIŞI BENZETMELER	Rüya	Rüya görmek insanı mutlu eder. Demokrasinin olduğu toplumlarda insanlar mutludur (Kadın).	6
139		Farklı bir gezegende yaşamak	Çünkü o gezegende farklı şeylerle karşılaşsın. Demokrasi farklılıkları bir arada tutar (Kadın).	
140		Periler	Periler yoktur. Hayal gücümüzün bir oyunudur bize. Gerçek anlamda demokrasiyi yaşamıyoruz (Kadın).	
141		Kâbus	Kâbuslar bazen korkutur. Fazla demokrasi de beni korkutur. Çünkü demokrasi kavramının içeriği yanlış anlaşıldığında topluma zarar gelebilir (Erkek).	
142		Uçmak	Uçmak özgürlüğü anımsatıyor bana. Temel haklarına, özgürlüklerine saygı gördükçe sevinirsin (Kadın).	
143		Köpek balığıyla yüzmek	Hem ürkütücü hem de zevkli olsa gerek. Demokrasinin ayarını iyi bilmek gerekli (Kadın).	

Tablo 11’deki veriler incelendiğinde, 6 öğretmenin (% 4,19) “sıra dışı benzetmeler” teması altında 6 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. “Rüya” metaforu ile rüyaların insanı mutlu ettiği belirtilmiştir. İnsanlar olmasını istediği güzel durumları rüyalarında görür. Demokrasi de insanlara bekledikleri, yaşamak istedikleri bir dünya sunabilir. Elbette ki böyle bir ortam insanları mutlu eder. “Rüya” metaforunu ortaya koyan öğretmen gerçek anlamda demokratik bir toplum içerisinde yaşayabilme özlemini dile getirmiş olabilir. “Farklı bir gezegende yaşama” metaforu ile değişik durumlarla karşılaşmanın insanda yarattığı şaşkınlık ve heyecan dile getirilmiştir. İnsanlar sıra dışı olay, yaşam biçimi ya da durum ile karşılaşınca farklı duygu hallerine bürünebilirler. Birçok insan bunu yaşamın renkli yönü şeklinde algılayabilir. Demokratik toplumlarda farklı giyinen, düşünen, inanan insanların bir arada yaşaması ve bunlarla karşılaşmak kişide heyecan duygusu yaratabilir. “Periler” metaforu ile toplumsal anlamda demokrasinin tam anlamıyla yaşanmadığı belirtilmiştir. “Kâbus” metaforu ile demokratik toplumlarda zararlı, istenmeyen durumlarla bir arada yaşamının zorluğu dile getirilmiş olabilir. Kişisel değer ve tutumlara uymayan başka yaşantılar rahatsızlığa neden olabilir. Bu metaforu üreten öğretmen özgürlüklerin yaşanmasını korkunç bir durum olarak algılamaktadır. “Uçmak” metaforu ile temel hak ve özgürlüklere saygı duyulan bir insanın kendini iyi hissedeceğine vurgu yapılmıştır. Kabul edilmek, benimsenmek, ötekileştirilmemek her birey, grup ya da kitle için olması gerektir. Öğretmenlerin “sıra dışı benzetmeler” temasında yer alan metaforları incelendiğinde daha yaratıcı ve sıra dışı düşüncelerin ortaya çıktığı görülmektedir. Üretilen metaforların gerekçelerine bakıldığında demokrasinin kendilerine ait farklı çağrışımlar yaptığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan 13 öğretmenin (% 9,09) “yaşamın olmazsa olmazı” teması ile ilgili olarak toplam 10 farklı metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Metaforların geliştirilme nedenlerinde öğretmenlerin demokrasinin temel bir gereksinim olduğuna, demokrasinin sosyal ve siyasal yaşamın gerekliliği için vazgeçilmez bir unsur olduğuna vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin geliştirdikleri ekme, su, güneş ve kalorifer metaforlarına bakıldığında demokrasinin bireyin hayatını sürdürebilmesi için en temel ve gerekli ihtiyaçlara benzetildiği görülmektedir. Bu veriler ışığında öğretmenler toplumsal düzen için demokrasinin çok önemli bir unsur olduğunun farkında olduğu söylenebilir. Yüce ve Demir (2011) çalışmasında Polis Meslek Yüksek Okulu bünyesinde öğrenim gören polis adayı ikinci sınıf öğrencileri ile yaptığı görüşmelerde 9 polis adayı öğrenci demokrasiyi ürettikleri su, yemek, hava ve mobilya metaforlarına benzetmişlerdir. Bu metaforların gerekçelerine bakıldığında polis adaylarının demokrasiyi gereksinim olarak algıladıkları görülmektedir.

“Engelleri aşma” teması kapsamındaki metaforlar ve gerekçelerine göre demokrasiye ulaşmak zorluklarla mücadele gerektirmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 5’i (%3,49) demokratik bir toplum oluşturmanın oldukça zor olduğuna inanmaktadır. Metaforlarda gerçek demokrasinin yaşanabilmesi için birtakım zorluklarla karşılaşılabilceği ve demokrasinin toplum tarafından benimsenmesinin oldukça zor olduğu dile getirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre 8 öğretmen (% 5,59) “ideal demokrasi anlayışı” temasına ilişkin 5 farklı metafor oluşturarak demokrasiyi uygun zaman ve zeminde; ölçülü bir şekilde yaşamının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Katılımcılara göre demokrasilerde denge unsuru ön planda tutularak toplumun huzuru sağlanmalıdır. Sınırsız bir özgürlük anlayışı karmaşaya neden olabilir. Ancak Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin toplum yapısına uygun bir demokratik ortam oluşturması için zamana gereksinim duyduğu gerçeği gözden uzak tutulmamalıdır.

“Fedakârlık ve empati” temasında 21 öğretmenin (% 14,68) 11 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Bu öğretmenler, insan ilişkilerinin temeli olan sevgi, anlayış ve fedakârlık gereksinimini demokrasi ile ilişkilendirilmiştir. Sevgi ve anlayışlı olmanın toplumun tamamı için en önemli gereksinimlerden biri olduğu söylenebilir. Sevginin olmadığı bir toplumda anlayış, huzur ve barıştan söz edilemez. Öğretmenler demokrasinin toplumsal düzen için çok önemli bir gereksinim olduğunun farkındadır. Bu tema altında yer alan metaforlarda demokrasinin önemi, zorluğu ve gerekliliği vurgulanmaktadır.

“Demokrasinin topluma kazandırdıkları” temasında 7 öğretmenin (% 4,89) 6 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Üretilen metaforların gerekçelerine bakıldığında farklılıkların bir araya gelmesiyle oluşan mozaik topluma kattığı önemin vurgulandığı görülmektedir. Türkiye jeopolitik konumu nedeniyle farklı kültürlerin bir arada yaşadığı bir coğrafyadır. Farklı kültürlerin sorunsuz bir şekilde bu coğrafyada bir arada yaşaması için demokrasinin önemli unsurlarından olan hoşgörü ve buna bağlı olarak da yargılamadan kabullenmenin gerçekleşmesi gerekir. Öğretmenlerin ülkenin bu etnik yapısından kaynaklanan ilişkilerle ilgili belirgin bir algıya sahip olduğu söylenebilir. Empatinin olmadığı bir toplumda düzen, huzur ve barıştan söz edilemez. Öğretmenler empatinin toplumsal düzen için çok önemli olduğunun farkındadır.

“Farklılıkları kabul etme” temasındaki metaforların üretilme nedenlerine bakıldığında öğretmenlerin demokratik bir toplum olunması için saygı ve empatiye vurgu yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 25 öğretmene (% 17,48) göre demokrasinin gelişmesi ve yerleşmesi için insanlar birbirlerinin farklılıklarına saygı göstermeli ve anlamaya çalışmalıdır. Bu metaforlarda (saygı, kabul etme, empati kurma, eşitlik vb.) çoğunlukla birbirinden farklı olmanın çatışmaya yol açmaması gerektiğine, karşılıklı empati kurmanın önemine ve birbirine anlayışla yaklaşmanın demokratik bir tutum olduğuna vurgu yapılmaktadır. “Farklılıkları kabul etme” temasında öğretmenler, demokratik toplumlarda farklı düşüncelere de hoşgörü ile bakabilmek, farklılıkları bir zenginlik olarak görebilmek ve barış içinde bir arada yaşamayı başarabilmek gerçeğine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin ürettiği bu metaforlarda, kendisi gibi düşünmese de karşı tarafın varlığına empatik bir yaklaşım gösterilmesi gerektiği; saygı ve kabullenmenin demokratik davranış ve anlayışın gelişmesine ön ayak olacağı

vurgulanmıştır. Güder ve Yıldırım'ın (2014) Okulöncesi öğretmeni adaylarının demokrasi ilişkin geliştirdikleri metaforlarla ilgili çalışmasına bakıldığında; farklı düşüncelerin bir arada olması ile demokrasi kategorisi altında 15 farklı metaforun üretildiği görülmektedir. Metaforların üretilme gerekçeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının demokrasinin farklı görüşleri içermesi gerektiğini ve bu görüşlere saygı duyulmasının demokrasinin en önemli unsuru olduğunu vurgulamışlardır (Dündar, 2012). 8. Sınıfta okuyan 140 öğrenci ile yaptığı çalışmada, 19 öğrenci ürettiği 7 farklı metaforla demokrasinin birbirinden farklı düşünenlerin, ırk, mezhep veya cinsiyetleri ne olursa olsun birbirine karşı olan tahammülü arttırdığına değinmişlerdir.

“Demokrasinin eşitlikçi yanı” temasında 25 öğretmen (% 17,48), 14 farklı metafor ortaya koymuştur. Bu metaforlarda öğretmenlerin demokrasi kavramını engin bir deniz gibi uçsuz bucaksız buldukları görülmektedir. Çoğunlukla bu metaforlarda demokrasilerde toplumsal mutluluk ve huzurun yaşanacağı dile getirilmiştir. Diğer taraftan “Demokrasinin eşitlikçi yanı” temasında dikkat çeken bir başka nokta ise bireysel farklılıkların çatışmaya neden olmayacağı, aksine demokrasinin barışçıl, çatışmaları çözebilen, farklılıklara saygı gösteren, karşısındakini kabul eden ve insan hakları ilkelerinin de bulunduğu bir ortam getireceği ifadelerinin ortaya konulmasıdır. Öğretmenler oluşturdukları metaforların gerekçelerinde demokrasinin temel bileşenlerinin, farklılıkları hoşgörülle karşılama ve kabullenme olduğunu ortaya koymuştur. Bu veriler ışığında araştırmaya katılan 25 öğretmen (% 17,48) için demokrasinin hoşgörü, farklılığı kabul etme kabullenme, uzlaşmacı bir tavır içinde olma, karşılıklı iletişim kurmayı isteme, aydınlanmayı sağlama yönüne ilişkin olarak belirgin bir farkındalığa sahip olduklarını söylemek mümkündür.

“Demokrasinin özgürlükçü yanı” teması altında 9 öğretmenin (% 6,29), 5 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin demokrasiyi uzlaşma, farklılıklara karşı hoşgörü, insana saygı, bireylerin başkalarına zarar vermeden özgürce yaşaması vb. değerlerini içeren bir kavram olarak görmesi demokrasi bilincinin geliştirilmesi konusunda bilinçli öğrenciler yetiştirilmesi adına olumlu adımlar atacakları görüşüne ulaştırabilir. Öğretmenler insanların bir arada yaşaması için sevgi, saygı, hoşgörü ve özgürlük gibi değerlerin önemine vurgu yapmıştır.

“Demokrasi ve toplumsal huzur” teması altında 12 öğretmenin (% 8,39) demokrasi kavramını tatlılarla ilişkilendirdiği görülmektedir. Demokrasi ve toplumsal huzur” temasında yer alan metaforların isimlerinin farklı tatlı türlerine ait olduğu görülse de gerekçeler genel olarak benzerdir: “Farklı nitelikteki yiyecekler bir araya geldiğinde güzel ve hoş bir manzara oluşturur. Toplumların kendi içindeki farklılıkları da bütünsel bir güzellik oluşturmaktadır.” Üretilen bazı metaforlarda genel olarak tatlıya huzur, birbirini anlamanın ve kabul etmenin güzelliği anlamı yüklenmiştir. Aslında öğretmenler bu metaforlarda demokrasinin bir topluma huzur getireceğini ve demokrasinin var olduğu ortamlarda insanların kendilerini rahat hissedebileceklerine vurgu yapmaktadır. Aslında bu metaforlarda insan haklarına saygı duymanın gereği olan temel davranışlara vurgu yapılmıştır.

“Demokrasinin gelişim süreci” temasında 10 öğretmen (% 6,90) 9 ayrı metafor ortaya koyarak demokrasi kültürünün bir topluma yerleşmesi sürecinin uzunluğu ve güçlükleri ile bir canlılığın gelişim aşamalarını ilişkilendirmişlerdir. Demokratik hayatın gerektirdiği olan bilgi, tutum davranışlarıyla donatılmış bireylerin yetişmesi ve bir toplumda demokrasinin yaşam biçimi haline gelmesi sürecinin zorluklarına değinen öğretmenler ürettikleri metaforlarla bu sürecin kendiliğinden gerçekleşmediğini, zor ve zahmetli bir süreç olduğunu önemle vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin de belirttiği gibi hak ve özgürlüklerin gerektiği gibi yaşandığı; bireylerin birbirine güvendiği; bireysel ve toplumsal kararların uygun bir şekilde alınabildiği; yaratıcı düşüncelerin yadrganmadığı bir toplum olmak sanıldığı kadar kolay olmayabilir. Böylesine demokratik bir toplumsal anlayışa ulaşmak büyük ölçüde eğitimle mümkündür. Özellikle geleneklerine körü körüne bağlı; taassuplar içerisinde yaşayan; çağın gereklerine ayak uydurmakta zorlanan toplumların demokrasiyi gerçek anlamda yaşayacak seviyeye gelmesi oldukça zordur ve zaman alıcıdır.

“Sıra dışı benzetmeler” teması altında 6 öğretmenin (% 4,19), 6 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Sıra dışı benzetmeler teması altında geliştirilen metaforlara öğretmenlerin birbirine karşı anlayışlı, hoşgörülü ve kişisel haklara saygılı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Demokrasiyi benimsemiş bir bireyin sahip olması gereken en önemli özellikler farklı düşüncelere ve temel hak ile

özgürlüklere saygılı olma, empati becerisine sahip olma ve karşı fikirlere açık olmasıdır. Öğretmenin demokrasinin içerdiği unsurları benimsemiş kişilik özelliğine sahip olması; sınıfta demokratik bir sınıf iklimi oluşturması ve öğrencilerinden gelebilecek farklı yorumlara herhangi bir yanlış anlaşılmaya sebebiyet vermeden demokrasinin sınıflarda öğretilmesini sağlamak adına önemlidir.

İlköğretimde çalışan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin demokrasiye ilişkin bakış açılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen verilerin içerik analizleri sonucunda toplam 95 metaforun ($f=66,43$) 11 farklı temada toplandığı görülmüştür. Söz konusu temalar “yaşamın olmazsa olmazı, engelleri aşma, ideal demokrasi anlayışı, farklılık ve empati, demokrasinin topluma kazandırdıkları, farklılıkları kabul etme, demokrasinin eşitlikçi yanı, demokrasinin özgürlükçü yanı, demokrasi ve toplumsal huzur, demokrasinin gelişim süreci ve sıra dışı benzetmeler” şeklindedir. Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından oluşturulan en fazla metaforun “demokrasinin eşitlikçi yanı (% 14)” ve “farklılıkları kabul etme (% 11,57) temalarında yer alırken en az metafor geliştirilen temaların ise “demokrasinin özgürlükçü yanı ve engelleri aşma (% 5,26)” temaları olduğu görülmektedir. Demokrasinin eşitlikçi yanı ve farklılıkları kabul etme temaları adı altında üretilen metaforların gerekçelerinde çeşitlilik, anlayış, saygı, denge, adalet, sabır, farklılık, gereklilik, önem ve empati kavramlarını içeren ifadelerin yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu ifadelerden öğretmenlerin demokrasi kavramının toplumun refah ve huzuru için vazgeçilmez bir unsur olarak algıladığı ve demokratik bir ortamın oluşması için üretilen metaforların gerekçelerinde vurgulanan kavramların yaşama geçirilmesi için gerekli olduğu görülmüştür. Sinatra, Beck ve McKeown (1992) çalışmalarında sekizinci sınıf 26 öğrenci ile hazırladıkları görüşme formunda bulunan sorular çerçevesinde görüşmeler yapmıştır. Görüşmelerin sonunda araştırmacılar öğrencilerin demokrasi algılarının oldukça zayıf kaldığını belirtmiştir. Öğrencilerin demokrasinin içerdiği çeşitlilik, saygı, denge ve anlayış gibi kavramlara değinmediklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendi ülkelerinde yaşanan demokrasiyi olumsuz etkileyebilecek olaylar hakkında bilgi sahibi olmadıklarına da dikkat çekmiştir.

Üretilen metaforlara bakıldığında 7 (% 4,89) öğretmenin (14, Kadın; 15, Kadın; 16, Kadın; 17, Kadın; 18, Kadın; 18, Kadın; 141, Erkek) demokrasi kavramına yönelik olumsuz metafor (Ders çalışmak, Öğrenme, Hakem, Sur, Matematik, Kâbus) ürettiği buna karşılık olarak da 136 öğretmenin (%95,10) olumlu metafor ürettiği tespit edilmiştir. Olumsuz üretilen metaforların gerekçelerine bakıldığında hepsinde bir zorluktan bahsedildiği görülmüştür. Kadın öğretmenlerin daha fazla olumsuz metafor üretmesi ve üretilen metaforların gerekçelerinde demokrasinin topluma yerleşmesinin zor olduğuna vurgu yapılması kadınların haklarını yeterli derecede savunamaması, erkeklerle aynı haklara sahip olamaması, kadınların erkeklere oranla kendilerini rahatça ifade edememesi gibi nedenlerin olabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlara göre, Kadınlar demokrasinin bir gereklilik olduğunu düşünmesine rağmen erkek egemen bir toplum düzeninde yaşadıkları için demokrasinin gereklerine uygun davranış geliştirmenin güçlüklerini ortaya koyduğu düşünülebilir. Kuş ve Çetin (2014) çalışmalarında 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 1667 öğrenci ile tarama modeli çerçevesinde “Demokrasi Algısı Ölçeği” kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmada kız öğrencilerin demokrasiyi erkek öğrencilerden daha olumlu ve doğru bir biçimde algıladıkları tespit etmiştir. Diğer bir deyişle demokrasi gereksinimi kadınlarda daha güçlü bir gereklilik olarak algılanmaktadır. Ayrıca demokrasi algısı ölçeğindeki maddeler tek tek incelendiğinde de kız öğrencilere ait ortalamaların erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Kuş (2012) çalışmada yurt dışından Türkçeye uyarlanan Demokrasi Algısı Ölçeğini Dünya’da 28 ülkeye, Türkiye’de ise 26 ilden tabakalı örneklem modeli ile seçilen 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 1667 öğrenciye uygulamıştır. Türkiye’de demokrasi algısı ölçeğinden elde edilen ortalamaları ile bu çalışmanın yapıldığı diğer 28 ülkenin ortalamaları arasında farklılık bulunmuştur. Genel olarak olumlu maddelerdeki ortalamaların Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerde düşük olduğu, olumsuz maddelerde ise Türkiye’deki öğrencilerin demokrasi algısının diğer 28 ülkedeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İpek (2011) Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içeriği ile ilgili yaptığı çalışmada, Demokrasi kavramı ve eğitiminin ders kitaplarında ağırlıklı olarak bilgi düzeyinde kaldığını ve bu nedenle demokrasinin teorik düzeyde anlaşılmasına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kitaplarda yer alan bilgilerin demokratik hakların kullanılmasını teşvik etmekten ziyade, bu hakların istismar edildiği bu hakların istismar edildiği örneklerin ders kitaplarında yer

alması, öğrencilerde bu haklara yönelik olumsuz izlenim yarattığı belirtilmiştir. Öğrencilerin gelişim dönemleri dikkate alındığında kitaplarda verilecek örneklerin olumsuz ifadeler içermesinin uygun olmadığına vurgu yapılmıştır. Kuş, Sönmez ve Karatekin (2011) “Okulda Yaşam Biçimi Olarak Demokrasi Eğitimi” adlı çalışmalarında hem dünyada hem de Türkiye’de bugüne kadar demokrasi eğitiminin daha çok bilgi boyutu üzerinde durulduğunu tutum, beceri ve uygulama boyutunun ihmal edildiğini vurgulamaktadır.

Demokrasinin gelişmesi için Sivil Toplum Kuruluşlarının (STK) yeri ve önemi yadsınamaz. Araştırmanın geneline bakıldığında öğretmenlerin Sivil Toplum Kuruluşlarıyla ilgili herhangi bir metafor üretmediği görülmektedir. Harber (2002), bir toplumda sivil toplum örgütlerinin gelişmesinin demokrasi anlayışının geliştirmesine çok önemli katkı yaptığını belirtmektedir. Bu durum toplumsal örgütlenme alışkanlığı ve bilincinin tam olarak gelişmediğinin bir göstergesi olabilir. Kuş (2012) Türkiye geneli 26 ilde yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin, sivil toplum kavramına uzak olduğu, bu konuda bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Demokratik hakların kullanımı için en önemli kurumlardan sendikalaşmanın ve sendikal hakların kullanımına yönelik yetersizlik de öğretmen ve öğrencilerin demokrasiye olan inancını azaltmasına neden olabilmektedir.

Demokrasi kavramı içerisinde bulunan eşitlik, çocuk hakları, siyasi partiler, özgürlük adalet, karar verme, katılım ve seçim boyutlarını ele almadıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin demokrasi ile ilgili geliştirdiği metaforlara (Güneş, Uçmak, Nar ağacı) bakıldığında demokrasinin en önemli ayırt edici unsurlardan olan temel hak ve özgürlükler konusuna sadece 3 öğretmenin (% 2,09) özel olarak vurgu yaptığı (55 Kadın, 87 Kadın ve 142 Kadın) görülmektedir. Üretilen bu 3 metafordan “Uçmak” metaforunun gerekçesine bakıldığında 142, Kadın Öğretmen; uçmanın özgürlüğü anımsattığını, insanların temel haklarına ve özgürlüklerine saygı gördükçe sevineceğine değinmiştir. 87, Kadın Öğretmen; “Güneş” metaforuyla demokrasinin görevinin toplumdaki temel hak ve özgürlükleri düzene sokmak olduğunu belirtmiştir. “Nar ağacı” metaforunu kullanan öğretmen (55, Kadın) Demokrasinin toplumdaki temel hak ve özgürlüklerini düzene sokmak görevinden bahsetmiştir. Erkek öğretmenlerin temel hak ve özgürlüklere vurgu yapmaması ve buna karşılık sadece 3 kadın öğretmenin bu konuya vurgu yapması öğretmenlerin demokrasinin ayırt edici özelliği olan temel hak ve özgürlüklere yeterli önemi vermediğini ortaya koymaktadır. Araştırmada, kadın öğretmenlerin temel hak ve özgürlükler ile ilgili metaforlar geliştirmesi bu alanlarda daha hassas, düşünceli ve mücadeleci olduğunu göstermektedir. Güder ve Yıldırım’ın (2014) okulöncesi öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının demokrasiyle ilgili geliştirdikleri metaforları tespit etmeye çalışmıştır. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının temel insan haklarına ilişkin metaforlara yer vermediği tespit edilmiştir. Bireylerin aldıkları eğitim boyunca demokrasinin sadece yönetim biçimi boyutuyla karşılaştıklarını, demokrasinin insan hakları boyutunda yer alan temel hak ve özgürlüklerin gerektiği gibi gündeme gelmediğini söylemek mümkündür. Bu durumun öğretmen adaylarının konuya ilişkin metafor üretmemesi üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmen eğitimi programlarında demokrasi eğitimine ilişkin teorik bilgilerin yüklemesini yapmak yerine bu bilgileri kullanılmasını sağlayacak pratik uygulamaların da yer alması son derece önemlidir. Öğretmenlere demokrasi eğitimine yönelik programlar geliştirilip deneysel çalışmalar yapılarak etkililiği sınanabilir. Öğretmenlere demokrasiye yönelik temel bilgi ve becerilerin öğrencilerine nasıl kazandırılacağı konusunun sınıf düzeylerine göre belirlenmesi ve bu konuların, derslerde uygun yöntem ve tekniklerle işlenmesi konusunda seminer verilebilir, öğretmenler bu konuda eğitilebilir.

Açıklama: Bu çalışmanın bir kısmı Antalya’da düzenlenen 1. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda (24-26 Nisan 2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

Beetham, D. ve Boyle, K. (1998). *Demokrasinin temelleri 80 soru ve cevap* (V. Bıçak, Çev.). Ankara: Liberte Yayınları.

Beetham, D. (2006). *Demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Liberte Yayınları.

- Bellamy, R. (1991). Schumpeter and the transformation of capitalism, liberalism and democracy. *Government and Opposition*, 26(4), 500-519.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cameron, L. (1996). Discourse context and the development of metaphor in children. *Current Issues in Language and Society*, 3(1), 48-64.
- Çankaya, D. ve Seçkin, O. (2004). Demokratik değerlerin benimsenmesi açısından öğretmen ve öğretmen adaylarının görüş ve tutumları. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Kitabı* (ss. 461-466), 20-21 Mayıs, Çanakkale.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum*. (Çev.: H. Avni Başman). Ankara: PegemA.
- Dündar, H. (2012). Elementary students' metaphors for democracy. *Educational Research and Reviews*. 7(24), 509-516.
- Engle, S. and Ochoa, A. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York: Teachers College Press.
- Farrel, J. P. (1998). Democracy and education: Who gets to speak and who is listened to? *Curriculum Inquiry*, 28(1), 1-7.
- Güder Yağan S. and Yıldırım A. (2014). Okulöncesi öğretmeni adaylarının demokrasiye ilişkin metaforları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 151-170.
- Harber, C., (2002). Education, democracy and poverty reduction in Africa. *Comparative Education*, 38(3), 267-276.
- İpek, İ. (2011). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki vatandaşlık eğitiminin Sosyal Bilgiler öğretim programındaki hedeflere uygunluğu yönünden değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 65-82.
- Kuş, Z., Sönmez, Ö. F. ve Karatekin K. (2011). *Okulda yaşam biçimi olarak demokrasi eğitimi*. X. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 5-7 Mayıs, Sivas Sözlü Bildiri.
- Kuş, Z. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuş, Z. ve Çetin, T. (2014). İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 1-22.
- Kuş, Z. ve Tarhan, Ö. (2016). Political education in social studies classrooms: A perspective from Turkey. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(3), 464-483.
- Lipset, S. M. (1986). *Siyasal insan*. (Çev. Mete Tunçay). Ankara: V Yayınları.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2010). *Metaforlar hayat, anlam ve dil*. (Çev: Gökhan Yavuz Demir). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

- Maitles, H. and Gilchrist I. (2006). Never too young to learn democracy: A case study of a democratic approach to learning in a religious and moral education secondary class in the west of Scotland. *Educational Review*, 58(1), 67-85.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: An exploratory study. *The Journal Of Academic Librarianship*, 27(1), 24-32.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths and A. C. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (p. 1-22). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. *The Qualitative Report*, 10(2), 358-394.
- Sinatra, G., I. Beck and M. McKeown. (1992). A longitudinal characterization of young students knowledge of their country's government. *American Educational Research Journal*, 29, 633-61.
- Soydaş, S. ve Güven, B. (2009). Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde demokrasi kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforların incelenmesi. İçinde Kıncal, R. (Ed.), *International symposium on democracy and democracy education in Europe proceedings* (ss. 64-80). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tarhan, Ö. (2016). Eğitimin siyasi temelleri. İçinde Susar Kırmızı, F. ve Duban, N. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 137-166). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşkesen, A. (2005). Demokrasi ve demokrasi kültürü. İçinde T. Temiz (Ed.), *Vatandaşlık bilgisi* (ss. 99-119). Elmaziye, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Touraine, A. (1997). *What is democracy?* Boulder, Colorado: Westview Press.
- O'Hair, M.J., McLaughlin, H.J. and Reitzug, U.C., (2000). *Foundations of democratic education*. Orlando: Harcourt College Publishers.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve öğretim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Westheimer, J. and Kahne, J. (2003). Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 34-67.
- Yagan, S. (2010). *Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin demokrasi ve demokrasi eğitimine yönelik görüşleri: Eskişehir il örneği*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yetek, Y. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeyi*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Yüce, G. S. ve Demir, Ö. (2011). Polis adaylarının "demokrasi" kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13(2), 147-178.

Extended Abstract

Introduction

Democracy is more than the election of rulers by the people. In countries where democracy exists, individuals know that they are not privileged and have equal rights to all citizens in all matters. Management is structured according to similarities, not differences between people. Today, democracy is seen as an important value not only in the administration of the state but also in all areas of life. In the family, in the classroom, in the workplace, in short, all areas of social life are needed. The aim of this study is to determine the metaphoric perceptions of social studies teachers working in secondary schools on the concept of democracy. In this research, it was tried to determine the metaphors that social studies teachers have about the concept of democracy and under which conceptual categories these metaphors are collected in terms of common characteristics.

Method of Research

Phenomenology, one of the qualitative research methods, was adopted in the study. Metaphors and themes were determined and content analysis was used. The form prepared by the researchers was used to obtain the data. The participants Democracy Because These completions, which the participants wrote in their own handwriting, were used as the main data source in the research. Maximum diversity sampling method was used to determine the study group. A total of 143 social studies teachers from 36 secondary schools selected randomly from the lower, middle and upper socio-economic schools participated in the study.

Content analysis and categorical analysis were used in the analysis of the data. Content analysis enables discovery of discursive content rather than visible, easily captured, exhibited and perceived content at first sight. The categorical analysis technique can be described as dividing a particular message into units and then grouping these units into categories according to specific criteria. In the formation of conceptual categories, the findings of both researchers were compared and then the consistency level was tried to be determined. Miles and Huberman's (1994, p. 64) formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{consensus}}{\text{consensus} + \text{disagreement}} \times 100$) was found to be 94%. According to Miles and Huberman (1994), the consistency of 90% and more in the comparison of the classifications made by the two researchers increases the reliability of the study.

Results

The metaphors and themes that emerge on the simulations of the participants are as follows. 1- The Necessity of Life (13 people, 9.09%): In this theme, the necessity and importance of democracy in social terms are expressed through the metaphors made for the objects and situations necessary for the survival of people. 2- Overcoming Obstacles (5 people, 3.49 %): The metaphors of this theme emphasized the difficult situations to be realized and expressed the difficulty of the establishment of democracy in society. 3- Ideal Democracy (8 people, 5.59 %): Democracy should be brought together with the society within the scope of certain measures. Freedom is not to do everything you want. 4- Sacrifice and Empathy (21 people, 14.68 %): Metaphors created within the scope of this theme revealed the necessities of democracy such as respect and tolerance. 5- The Benefits of Democracy to the Society (7 persons, 4.89 %): In this metaphor, the values that democracy adds to society such as peace and pluralism are emphasized. 6- Accepting Differences (25 people, 17.48 %): The positive and facilitating effects of democracy on human relations were expressed in the metaphors of this theme. 7- Equality of Democracy (26 people, 18.18 %): In these metaphors, how effective democracy is in achieving equality among people is stated. 8- The Libertarian Side of Democracy (9%, 6.23 %): In this theme, it is emphasized that people in democratic societies can express their differences easily and freely. 9- Democracy and Social Peace (10 people 8.39 %): In the metaphors within the scope of this theme, the effective role of democracy in ensuring the peace and peace environment in the society has been expressed. 10- Development Process of Democracy (10 persons, 6.99 %): The metaphors created emphasize that the democratic way of life will not occur in a single moment, it takes time and is a

difficult and laborious process. 11- Unusual analogies (6 people, 4.19 %): The participants expressed ideas in these metaphors that were quite creative and not known.

Conclusion, Discussion and Suggestions

As a result of the content analysis of the data obtained in this study, which aims to determine the perspectives of social studies teachers in terms of democracy through metaphors, it is seen that 95 metaphors ($f = 66.43$) are collected in 11 different themes. The themes in question are the non of life, overcoming obstacles, the understanding of ideal democracy, difference and empathy, accepting differences, accepting differences, the egalitarian side of democracy, the libertarian side of democracy, democracy and social peace, the development process of democracy and extraordinary parables. The metaphors obtained as a result of the research are strong clues to determine how the concept of democracy is perceived by social studies teachers. It is very important that teacher education programs include practical applications that will enable the use of this information instead of loading theoretical information about democracy education. According to the findings of the study, the most metaphors created by social studies teachers were included in the themes of egalitarian side of democracy (14 %) and accepting differences (11.57 %), while the least metaphor developed themes were the libertarian side of democracy (5,26 %). It is remarkable that the metaphors produced under the title of democracy, which are egalitarian and accepting differences, contain the concepts of diversity, understanding, respect, balance, justice, patience, difference, necessity, importance and empathy. From these statements, it is seen that teachers perceive the concept of democracy as an indispensable element for the welfare and peace of society and it is necessary to implement the concepts emphasized in the reasons of the metaphors produced for the formation of a democratic environment.

Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması Derslerine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Taner TOPALOĞLU
Harran Üniversitesi
tanertopaloglu@harran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-2095-3672

Şenol AFACAN
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
senolafacan@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7564-1695

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.737409
Geliş Tarihi: 15.05.2020	Revize Tarihi: 21.10.2020
	Kabul Tarihi: 23.10.2020

Atıf Bilgisi

Topaloğlu, T. ve Afacan, Ş. (2020). Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması derslerine ilişkin öğretim elemanı görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 780-793.

ÖZ

2018 Yılında Yüksek Öğretim Kurumunun Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi lisans programlarında yaptığı değişiklik sonucunda Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması ile Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması dersleri eklenmiştir. Bu çalışmanın amacı programa yeni eklenen Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması derslerini öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu amaçla öğretim elemanlarına bu derslerde kullanılabilecek ses sistemi, enstrümanlar, kaynaklar ve öğretim programında ayrılan ders sürelerinin yeterliliği gibi konulara açıklık getirmek için çalışma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması dersi için öğretim programında ayrılan ders süresinin yeterli olduğu, ders içi uygulamalarda 17 ses sisteminin kullanılmasının ve bu ses sistemine uygun perdeli bir çalgı olan bağlama enstrümanının kullanımının uygun olacağı ve mevcut kaynakların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması dersi için öğretim programında ayrılan ders süresinin yeterli olduğu, ders içi uygulamalarda 24 ses sisteminin kullanılmasının uygun olduğu, ders içi uygulamalarda kanun enstrümanının ses gürlüğü ve perdeli bir çalgı olmasından dolayı kullanışlı olacağı, mevcut kaynakların sayısal olarak kısmen yeterli olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk halk müziği, Türk sanat müziği, müzik teorisi, müzik eğitimi.

Instructors' Opinions on the Courses: Turkish Folk Music and Turkish Classical Music Theory and Practice

ABSTRACT

In 2018, two courses titled Turkish Classical Music Theory and Practice and Turkish Classical Music Theory and Practice have been included in the undergraduate teaching program according to the changes made by the Council of Higher Education. The purpose of this study is to analyse the courses, Turkish Classical Music Theory and Practice and Turkish Classical Music Theory and Practice, which have been recently introduced, based on the opinions of the instructors. For this purpose, a semi-structured interview form that was prepared in the scope of the study was performed with the instructors to clarify the issues such as the sound system, instruments, sources and sufficiency of the lecture hours allocated within the study program. The study was designed as a case study and employed a qualitative research methodology. The collected data was analysed using the content analysis method. The study results of the study revealed that the allocated lecture time for the Turkish folk music theory and practice in the study program is sufficient, using 17 sound system for in-class practices is appropriate and bağlama, which is a fretted instrument, is a proper instrument for the sound system, and the available sources are limited. On the other hand, the results also revealed that the time allocated for Turkish Classical Music Theory and Practice in the study program was sufficient, using 24 sound system for in-class practices is appropriate, it might be appropriate to use qanun, which is a fretted instrument, is a proper instrument for the of sound system, and the number of available sources are partially sufficient.

Keywords: Turkish folk music, Turkish classical music, music theory, music education

Giriş

Türkiye’de müzik eğitimi üç alanda verilmektedir. Bunlar genel müzik eğitimi, özengen ve mesleki müzik eğitimidir. Uçan (2005) genel, özengen (amatör) ve mesleki (profesyonel) amaçlı müzik eğitimini nitelikleri yönünden bakıldığında, aralarında belli ortak noktalar bulunmakla birlikte, birbirlerinden oldukça farklı özellikleri de içinde barındırdığını ifade etmektedir. Ana amaç ve hedef kitle olarak bakıldığında müzik türlerinin içinde mesleki müzik eğitiminin diğerlerinden ayrıldığı görülmektedir. Tarman (2006) mesleki müzik eğitiminin diğer türlerden farklı olarak Müziği meslek olarak seçmek isteyen kişilere yönelik olduğunu ve mesleki müzik eğitimine başlayabilmek için, belli düzeyde müzik yeteneğine sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Bu yönüyle değerlendirecek olursak müziği meslek olarak seçmek isteyenlerin Türkiye’de mesleki müzik eğitimi veren eğitim fakültelerinin müzik eğitimi bölümleri, Konservatuar, Güzel sanatlar fakültelerinin müzik bilimleri bölümleri ve Anadolu güzel sanatlar liselerinin açmış olduğu özel yetenek sınavlarında başarılı olması gerekmektedir.

Mesleki müzik eğitimi veren bu kurumların açmış olduğu yetenek sınavlarında başarılı olan öğrencilerin, seçmiş olduğu bölüme ilişkin hazırlanmış olan eğitim-öğretim programını belirlenen sürede başarı ile bitirmesi beklenmektedir. Müzik eğitimi bölümleri mesleki müzik eğitimi veren önemli kurumlardandır. Özel yetenek sınavı ile öğrenci alan bu kurumlarda lisans ve lisansüstü eğitim verilmekte, mesleki, özengen ve genel müzik eğitimi veren kurumlarda görev alabilecek alana özgü bilgi, beceri ve teknik donanıma sahip eğitimcilerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bilindiği gibi müzik öğretmeni örgün genel müzik eğitiminin en temel ve en etkin öğelerinden biridir. Genel müzik eğitiminin amaçları (hedefleri) doğrultusunda öğrenciye belirli müziksel davranışlar kazandırmak veya öğrencide belirli müziksel davranış değişiklikleri oluşturmakla yükümlüdür. Bu yükümlülük çerçevesindeki görevlerin üstesinden gelebilmek için belirli ortamlarda belirli etkileşimlerle kazanılan belirli niteliklere sahip olmak zorundadır (Bilgin, 1998, s.8).

Mesleki müzik eğitimi, müziğe belirli düzeyde yatkın olup, müziğin bir dalını kendisine çalışma alanı/meslek olarak seçen kişilere, formal olarak, örgün eğitim kurumlarında verilen müzik eğitimidir. Mesleki müzik eğitimi bireye, çalışma alanı olarak seçtiği dalın gerektirdiği müziksel birikimi ve müziksel davranışları kazandırmayı amaçlar (Er, 2012, s.3).

Genel olarak müzik eğitimi alanı Yıldız’a (2013) göre müziksel işitme, çalma ve söyleme ile müzik bilgisi ve kültürü alanlarından oluştuğu söylenebilir. Müziksel işitme ve okuma becerileri, müzikle uğraşan bireyler için gerekli olan bir alandır. Bu derslerde yapılan çalışmalar, sesler arasındaki farkları algılamaktan, ezgisel algıyı geliştirmeye, müzikle ilgili çeşitli kuramsal bilgilerden işitsel belleği geliştirmeye kadar pek çok bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle özellikle mesleki müzik eğitimi açısından müziksel işitme, okuma ve yazma bir temel alan niteliğini taşımaktadır ve ders içeriğindeki bilgiler müziğin diğer alanlarının hazır bulunuşluk düzeylerini arttırıcı bir öneme sahiptir (Yıldız, 2013, s. 1).

Hasar’a (2016) göre müziğin akademik boyutunun temel alanı, birçok müzik eğitimcisi tarafından kabul görmüş olan “müziksel işitme okuma ve yazma” eğitimidir ve mesleki müzik eğitimi alanına adım atan bireyler temel müzik bilgilerinin önemli bir kısmını bu ders aracılığı ile öğrenirler ve pekiştirirler. Müziksel işitme okuma ve yazma dersi müzik bölümlerinde teorik ve pratik olarak uygulanan diğer branş derslerini destekler, geliştirir ve tamamlar. Temel ders niteliği taşır. Öğrencinin müzik alt yapısını oluşturur. Bu dersin içeriğinde yer alan tonal ve makamsal uygulamalar müzik öğretmeni adayının mesleki yeterliliğini arttırır (Öztürk, 2011, s.1).

Yayla’ya (2005) göre müziksel işitme eğitimi, müziğin temel öğelerini kavramak ve bir çalgıyı gerçek anlamda çalmak ya da dinlediğimiz müziği anlamak için gerekli bir çalışmadır. Albuz (1996) Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersinin uygulamada (çalgı, koro, orkestra vb.) teoride (armoni, kontrapunk, müzik biçimleri vb.) derslerinin ön koşulu olduğunu, Müziksel İşitme Okuma ve

Yazma dersine ilişkin yetersizliğin diğer alan derslerinin de başarısını olumsuz etkileyecektir. Özgür ve Aydoğan (2015) böylesine önemli bir alan dersi olan Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersine yönelik, sesleri müzikal olarak algılayıp ne olduğunu anlama, bir diğerinden ayırt etme ve çözümleme davranışlarını içerdiğini belirtmişlerdir.

Müziksel işitme, herhangi bir müzik yapıtının, algılanması, anlamlandırılması, analiz edilmesi, niteliklerinin belirlenmesi, çözümlenmesi biçiminde ifade edilmektedir. Müziksel (müzikal) işitme; dikey ve yatay ses kümelerinden meydana gelen müzikal sesleri, yükseklik, ritim, tempo ve nüans nitelikleriyle anlayabilmektir (Özçelik, 2010, s.4).

Mesleki müzik eğitiminde önemli bir yere sahip olan Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersi 2018-2019 Eğitim öğretim yılına kadar müzik eğitimi bölümlerinin öğretim programlarının ilk 3 yılında toplam 6 dönem olarak verilmiştir. Bu dersin içerikleri incelendiğinde Türk halk müziği, Türk sanat müziği gibi geleneksel müzik kuramlarının yanında uluslararası müzik türlerine yönelik teorik ve uygulama eğitimlerinin verildiği görülmektedir.

Yüksek Öğretim Kurumunun 2018-2019 Eğitim öğretim yılında lisans düzeyi öğretim programlarında yaptığı değişiklikle Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersi kaldırılmış ve yerine batı müziği teorisi ve uygulaması, Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması ve Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması dersleri eklenmiştir. Programa ilave edilen bu dersler bağımsız bir disiplin olarak düşünüldüğünde kendine ait kaynaklarının olması, öğretim metot ve tekniklerinin kullanılması gerekliliği önem arz etmektedir. Ayrı bir disiplin olarak yeni uygulamaya konulan bu derslerin, müzik öğretmeni yetiştiren müzik eğitimi anabilim dallarında nasıl uygulanacağına ilişkin farklı soruları da beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Geleneksel müziğimizin temelini oluşturan Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması ve Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması derslerinin hangi ses sistemi ile hangi enstrüman eşliğinde yürütüleceği, derste kullanılacak mevcut kaynakların sayısal yeterliliği ve bu dersler için öğretim programında ayrılan ders sürelerinin yeterliliği gibi sorular bunlardan bazılarıdır.

İlk defa verilecek olan bu derslerin uygulanması aşamasında aksaklıkların yaşanmaması, daha nitelikli bir eğitimin verilebilmesi, ders veren öğretim elemanlarına ve literatüre sağlayacağı katkılar açısından değerlendirildiğinde ilgili öğretim elemanlarının bu derslere ilişkin görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, 2018-2019 Eğitim öğretim yılında Yüksek Öğretim Kurumu tarafından uygulamaya konulan müzik eğitimi programında ilk olarak uygulanacak “Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması ile Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması derslerine ilişkin öğretim elemanları görüşleri nelerdir?” şeklindedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 2018-2019 Eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan müzik eğitimi programı kapsamında ilk olarak uygulanacak olan Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması, Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması derslerinde kullanılacak olan ses sistemi, enstrüman, kaynaklar, programda ayrılan ders süresi ve dersin uygulanmasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini tespit etmektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmada 2018-2019 Eğitim öğretim yılında Yüksek Öğretim Kurumu tarafından güncelleştirilen lisans düzeyi müzik eğitimi öğretim programında yer alan Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması ile Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması derslerinin farklı açılardan değerlendirilmesine ilişkin öğretim elemanlarına görüşme formu uygulanmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 bahar döneminde müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapan, Müzik Teorisi Ve Uygulaması dersini yürüten ve araştırmaya gönüllü olarak katılan farklı üniversitelerden 11 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışmada öğretim elemanlarının isimlerinin gizli tutulması için, K1, K2, K3, K4, ...K11 şeklinde kodlar atanmıştır. Öğretim elemanlarının cinsiyet, çalışma yılı ve buldukları kadrolara ilişkin demografik verileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretim Elemanlarının Cinsiyet, Çalışma Yılı ve Buldukları Kadrolara İlişkin Demografik Veriler Tablosu

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Unvanı	Hizmet Yılı
K1	Kadın	31-40	Doktora	Arş.Gör.	6-10
K2	Kadın	41-50	Doktora	Öğr.Gör.	16-20
K3	Kadın	41-50	Doktora	Dr. Öğr.Üyesi	11-15
K4	Erkek	31-40	Doktora	Dr. Öğr.Üyesi	16-20
K5	Erkek	31-40	Y. Lisans	Öğr. Gör.	6-10
K6	Erkek	31-40	Y. Lisans	Öğr. Gör.	11-15
K7	Erkek	31-40	Doktora	Öğr. Gör.	11-15
K8	Erkek	41-50	Doktora	Prof.Dr.	21 ve üstü
K9	Erkek	41-50	Doktora	Doçent	11-15
K10	Erkek	41-50	Doktora	Dr. Öğr.Üyesi	16-20
K11	Erkek	51 ve üzeri	Doktora	Dr. Öğr.Üyesi	21 ve üstü

Tablo 1 incelendiğinde katılımcılardan 3'ü kadın, 8'i erkektir. Katılımcılardan 5'inin yaşları 41-50, 5'inin 31-40, 1 katılımcı ise 51 ve üzeri yaş aralığındadır. 9 katılımcının eğitim durumunun Doktora, 2 katılımcının ise Yüksek lisans olduğu görülmektedir. 4 katılımcının Doktor Öğretim Üyesi, 4 katılımcının Öğretim Görevlisi, 1 katılımcının Profesör Doktor, 1 katılımcının, Doçent ve 1 katılımcının ise Araştırma Görevlisi ünvanına sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 2'si 6-10 yıl, 4'ü 11-15 yıl, 3'ü 16-20 yıl, 2'si 21 yıl ve üstü aralığında hizmet yılına sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s.160). Araştırmacılar tarafından geliştirilen formun hazırlanması aşamasında öncelikle konuyla ilgili literatur taraması yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış

görüşme formu oluşturulmuştur. Formun birinci bölümünde, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümde ise katılımcıların Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması ile Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması derslerine yönelik 6 açık uçlu soru yer almaktadır. Oluşturulan görüşme formu öncelikle kapsam geçerliliği için konu ile ilgili 5 alan uzmanına sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda 6 açık uçlu soruya 2 kapalı uçlu soru eklenmiştir. İki bölümden oluşan görüşme formu, biri ölçme değerlendirme ve diğeri Türk dili alan uzmanı olmak üzere 2 uzmana sunulmuş ve düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formu çalışma grubunun dışında aynı alanda görev yapan 3 öğretim elemanına pilot uygulama yapılmış ve forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. Patton (2014) içerik analizinin hacimli olan nitel materyali olarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanıldığını ve durum çalışmalarında içerik analizinin yapılabileceğini ifade etmiştir. Öncelikle veriler derinlemesine analiz edilmiş ve belli temalar altında kodlamalarda bulunulmuştur. Temalar altında oluşturulan bu veriler tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bazı veriler katılımcıların doğrudan alıntıları ile desteklenmiştir.

Etik

“Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması Derslerine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; çalışma için etik kurul raporu alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılara yöneltilen sorular ve sorulara verilen yanıtlardan elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen veriler ayrıca doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması Dersine İlişkin Bulgular

1.soru olarak “Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması dersi kapsamında yapılan makamsal solfej ve dikte uygulamaları hangi ses sistemine göre yapılmalı ve nedenleri nedir?” sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve verilen yanıtların analiz sonucu Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması Dersi Kapsamında Yapılan Makamsal Solfej ve Dikte Uygulamalarının Hangi Ses Sistemine Göre Yapılması Gerektiği ve Nedenlerine İlişkin Veri Tablosu

Ses Sistemi Tercihi	Katılımcı	Tercih Sebebi
12 Ses Sistemi	K5-K7-K11	Öğretimi kolay, evrensel olması, çok sesliliğe uygun olması
17 Ses Sistemi	K1-K2-K3-K4-K6-K8-K9-K10	Türk Halk Müziği Geleneğine uygun, Türk Halk Müziği 17 ses sistemidir.
24 Ses Sistemi	-	-

Tablo 2 değerlendirildiğinde, 8 katılımcının Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması dersinde 17 ses sisteminin kullanılması gerektiği fikrini belirttiği görülmektedir. Bunun sebebi olarak Türk halk müziği 17 ses sistemi olduğunu belirtmişlerdir. 3 katılımcının ise 12 ses sisteminin

kullanılması gerektiği görüşünü belirtmiştir. 3 katılımcı 12 ses sistemini tercih sebebinin öğretiminin kolay olması, evrensel nitelikte olması ve çok sesliliğe uygun olması olarak görüş belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılara ait doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Geleneksel halk müziği seslendirilmesinin 17’li ses sistemi içinde olduğunu biliyorum. Bu nedenle, geleneksel uygulamalarda 17 ses sistemi üzerinden uygulamalar mantıklı.” (K-1)

“Türk halk müziği ses sistemi 17 perdedir.” (K10)

Bu görüşler doğrultusunda, katılımcıların çoğunluğunun 17 ses sisteminin kullanılması gerektiği ve Türk Halk Müziği geleneğinde kullanılmasından dolayı bu ses sisteminin tercih edilmesi gerektiği görüşünü belirttikleri sonucuna ulaşılabilir.

2.soruda “Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması dersi kapsamında makamsal İşitme eğitime yönelik yapılan uygulamalarda (Solfej, Dikte, Makamsal algı v.b.) hangi Enstrüman kullanılmalı ve neden?” sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve elde edilen verilerin analiz sonucu Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması Dersi Kapsamında Makamsal İşitme Eğitime Yönelik Yapılan Uygulamalarda (Solfej, Dikte, Makamsal Algı vb.) Hangi Enstrümanın Kullanılması Gerektiği ve Nedenlerine İlişkin Veriler Tablosu

Enstrüman Tercihi	Katılımcı	Enstrüman Türü	Tercih Sebebi
Evrensel Enstrüman	K5-K7	Piyano	Solfej ve dikte uygulamasında duyum açısından kolaylık, ses gürlüğü.
Geleneksel Enstrüman	K2-K3-K4-K6-K8-K9-K10	Bağlama	Türk Halk Müziği geleneğinde olması, Yaygın olması, 17 Ses Sistemine uygunluk açısından, perdeli olması.
Evrensel ve Geleneksel Enstrüman birlikte kullanılmalı	K1- K11	Bağlama – Piyano	Birbirleri ile ilişkilendirmenin katkı sağlaması.

Tablo 3 değerlendirildiğinde, 7 katılımcının Türk halk müziği geleneğinde olması, yaygın olması ve 17 ses sistemine uygun olması sebebiyle geleneksel enstrüman olan bağlamanın kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. 2 katılımcının dikte ve solfej uygulamalarında duyum açısından kolaylık sağlaması ve ses gürlüğünün yüksek olmasından dolayı uygun olduğu görüşünü belirtmişlerdir. 2 katılımcı ise hem geleneksel hem de evrensel çalgıların birlikte kullanılması gerektiği fikrini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılara ait doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Türk halk müziğinin asıl enstrümanı bağlamadır.” (K-8)

“Geleneksel halk müziğimizi temsil edebilecek en temel ve yerleşik çalgı olması Ses sistemi olarak halk müziğindeki ses sistemini karşılaması her yöreden örnekleri seslendirmeye uygun olması bakımından bağlamayı tercih ederdim.” (K-1)

Bu görüşler doğrultusunda, katılımcıların çoğunluğunun Türk Halk Müziği dersinde Türk halk müziği geleneğinde olan, yaygın olarak kullanılan ve 17 ses sistemine uygun geleneksel bir enstrüman olan bağlamanın kullanılmasının uygun olduğu görüşünü belirttikleri söylenebilir.

3. soru olarak “Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması dersinde kullanılabilir kaynak sayılarının ne ölçüde yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve verilen yanıtların analiz sonucu Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması Dersinde Kullanılabilir Kaynak Sayılarının Yeterliliğine İlişkin Veriler Tablosu

Kaynakların Sayısal Yeterlilik Durumu	Katılımcı
Kesinlikle Yeterli	-
Yeterli	-
Kısmen yeterli	K1-K5-K9-K11
Yok denecek kadar az	K2-K6-K7-K8-K10
Kesinlikle yok	K3-K4

Tablo 4 değerlendirildiğinde, 5 katılımcının Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması dersine yönelik kullanılabilir kaynakların yok denecek kadar az olduğu, 4 katılımcının kısmen yeterli olduğu ve 2 katılımcının ise kesinlikle yok görüşünü belirttiği görülmektedir.

Bu görüşler doğrultusunda, katılımcıların çoğunluğunun belirtilen derse yönelik kullanılabilir kaynak sayılarının yetersiz olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılabilir.

4.soruda “Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması dersi için programda ayrılan 2 dönemlik ve haftada (1 saat teori 2 saat uygulama) 3 saatlik süre hedef kazanımlar için ne ölçüde yeterlidir ve önerileriniz nelerdir?” sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve verilen yanıtların analiz sonucu Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması Dersi İçin Programda Ayrılan 2 Dönem Haftada (1 Saat Teori 2 Saat Uygulama) 3 Saatlik Süre Hedef ve Kazanımlar İçin Yeterli Olup Olmadığı ve Önerilere İlişkin Veriler Tablosu

Katılımcı	Ders Süresi Yeterlilik Durumu	Öneri		
		Teorik Saat	Uygulama Saati	Dönem Sayısı
K1-K2-K3-K4-K9-K11	Yeterli	1	2	2
K5	Yetersiz	2	2	6
K6-K7-	Kısmen Yeterli	2	2	2
K8	Kısmen Yeterli	1	2	3
K10	Kısmen Yeterli	1	2	4

Tablo 5 değerlendirildiğinde, 6 katılımcının Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması dersinin Yüksek Öğretim programında belirtildiği gibi haftada 1 saat teorik ve 2 saat uygulama olmak üzere toplam 3 saat ve 2 dönem olmasının yeterli olacağını belirtmişlerdir. 2 katılımcı mevcut yeni programın kısmen yeterli olduğunu 2 saat teorik ve 2 saat uygulama olmak üzere haftada 4 saat ve 2 dönem olması gerektiğini belirtmişlerdir. 1 katılımcı ilgili dersin haftalık ders saati ve dönemi konusunda tamamen yetersiz olduğunu belirtmiş ve haftada 2 saat teorik ve 2 saat uygulama olmak üzere toplam 4 saat ve 6 dönem okutulması gerektiğini belirtmiştir. 2 katılımcı kısmen yeterli olduğunu ve haftalık ders saatinin uygun olduğu fakat dönem sayısı olarak 3 veya 4 dönem olabileceği fikrini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılara ait doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Mevcut programdaki şekli yeterlidir.” (K-3)

“Mevcut haftalık ders saatinin yeterli olduğunu düşünüyorum fakat 2 dönem değil 4 dönem bu ders verilmeli.” (K-10)

Bu doğrultuda, katılımcılarının çoğunluğunun mevcut yükseköğretim programında belirtilmiş olan haftalık ders saatinin ve dönem sayısının yeterli olduğu görüşünü belirttikleri söylenebilir.

Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması Dersine İlişkin Bulgular

5.soruda “Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması dersi kapsamında yapılan makamsal solfej ve dikte uygulamaları hangi ses sistemine göre olmalı ve neden?” sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve verilen yanıtların analiz sonucu Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması Dersi Kapsamında Yapılan Makamsal Solfej ve Dikte Uygulamalarının Hangi Ses Sistemine Göre Yapılması ve Neden Yapılması Gerektiğine İlişkin Veri Tablosu

Ses Sistemi Tercih	Katılımcı	Tercih Sebebi
12 Ses Sistemi	K11	Uygulama Kolaylığı
24 Ses Sistemi	K1-K2-K3-K4-K5-K6-K7-K8-K9-K10	Türk Sanat Müziğini temsil etmesi, TRT arşivi bu ses sistemine göre hazırlanması ve uygulama kolaylığı sağlaması.

Tablo 6 değerlendirildiğinde, 10 katılımcının Türk sanat müziğini temsil etmesi, TRT (Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu) arşivinin 24 ses sistemine göre hazırlanması ve uygulama kolaylığından dolayı 24 ses sisteminin uygun olduğu görüşünü belirttikleri görülmektedir. 1 katılımcı ise uygulama kolaylığı sağlayacağından dolayı 12 ses sisteminin uygun olduğu görüşünü belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılara ait doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Dersin içeriği bunu gerektirmektedir.” (K-3)

“Alanın gereği olan 24 ses sisteminin kullanılması gerektiğini düşünüyorum.” (K-2)

Bu doğrultuda, katılımcıların çoğunluğunun Türk sanat müziğini temsil etmesi, TRT arşivinin 24 ses sistemine göre hazırlanması ve uygulama kolaylığından dolayı 24 ses sisteminin kullanılmasının uygun olduğu görüşünü belirttikleri söylenebilir.

6. soruda “Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması dersinde kullanılacak kaynak sayısı ne ölçüde yeterlidir?” sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve verilen yanıtların analiz sonucu Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması Dersinde Kullanılacak Kaynakların Sayısal Yeterliliğine İlişkin Veriler Tablosu

Kaynakların Sayısal Yeterlilik Durumu	Katılımcı
Kesinlikle Yeterli	-
Yeterli	K1
Kısmen yeterli	K4-K7-K8-K9-K10-K11
Yok denecek kadar az	-
Kesinlikle yok	K2-K3-K5-K6

Tablo 7 değerlendirildiğinde, 6 katılımcının Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması dersi eğitiminde kullanılacak kaynak sayısının kısmen yeterli olduğu, 4 katılımcının hiçbir kaynağın

olmadığı, 1 katılımcının ise kaynak sayısının yeterli olduğuna ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, katılımcıların çoğunluğunun bu ders için kullanılabilir kaynak sayısının kısmen yeterli olduğuna ilişkin görüş bildirdikleri söylenebilir.

7. soruda “Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması dersi kapsamında makamsal işitme eğitimine yönelik yapılan uygulamalarda (Solfej, Dikte, Makamsal algı) hangi enstrüman kullanılmalıdır? Enstrümanı tercih sebebiniz nedir?” sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve verilen yanıtların analiz sonucu Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması Dersi Kapsamında Makamsal İşitme Eğitimine Yönelik Yapılan Uygulamalarda (Solfej, Dikte, Makamsal Algı vb.) Hangi Enstrümanın Kullanılması Gerektiği ve Nedenlerine İlişkin Veriler Tablosu

Enstrüman Tercihi	Katılımcı	Enstrüman Türü	Tercih Sebebi
Evrensel Enstrüman	-	-	-
Geleneksel Enstrüman	K6-K7-K8-K9-K10 K2-K4 K3-K5	Kanun Tambur Ud	Perdeli olması, Sesi net vermesi Perdeli Olması Yaygın olması.
Evrensel ve Geleneksel Enstrüman birlikte kullanılmalı	K1- K11	Kanun- Piyano	Seslerinin gür olması ve ilişkilendirilebilir olacağı.

Tablo 8 değerlendirildiğinde, 9 katılımcının geleneksel enstrümanların kullanılması gerektiği görüşünü belirttiği görülmektedir. Bu katılımcılardan 5’inin geleneksel enstrümanlardan kanunun perdeli olması ve sesin gür olmasından, katılımcılardan 2’sinin tambur enstrümanının perdeli olmasından ve 2 katılımcının ise Türk sanat müziğinde yaygın olarak kullanılmasından dolayı ud enstrümanının kullanılmasının uygun olacağı görüşünü belirttiği görülmektedir. 2 katılımcı ise hem evrensel bir enstrüman olan piyanonun hem de geleneksel enstrümanlardan kanunun ses gürlüğü açısından uygun olacağı ve birbirleri ile ilişkilendirilebileceği görüşü ile ikisinin birlikte kullanılmasının uygun olacağı görüşünü belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılara ait doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Kanun, tambur, gibi geleneksel çalgılar Türk müziği ses sistemine ait perdeleri rahatlıkla icra edebilecek yegâne yapıya sahip çalgılardır.” (K-9)

“Bu ders için hem sesinin gürlüğü hemde perdeli olmasından dolayı en uygun çalgı geleneksel bir çalgı olan kanundur. Bu çalgı derste ayrıca uygulama kolaylığı sağlayacağını düşünüyorum.” (K-10)

Bu doğrultuda, katılımcıların çoğunluğunun geleneksel enstrümanların kullanılması gerektiği, geleneksel enstrümanlardan kanun’un hem perdeli olması hem de sesinin gür olmasından dolayı bu ders için uygun bir enstrüman olacağı görüşünü belirttikleri söylenebilir.

8. Soruda “Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması dersi için programda ayrılan 2 dönemlik ve haftada (1 saat teori 2 saat uygulama) 3 saatlik süre hedef ve kazanımlar için ne ölçüde yeterlidir? Bu ders sizce kaç dönem ve haftada (teori ve uygulama olarak) kaç saat olmalıdır?” sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve verilen yanıtların analiz sonucu Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması Dersi İçin Programda Ayrılan 2 Dönem Haftada (1 Saat Teori 2 Saat Uygulama) 3 Saatlik Süre Hedef ve Kazanımlar İçin Yeterli Olup Olmadığı ve Önerilere İlişkin Veriler Tablosu

Katılımcı	Ders Süresi Yeterlilik Durumu	Öneri		
		Teorik Saat	Uygulama Saati	Dönem Sayısı
K1-K2-K3-K4-K9-K11	Yeterli	1	2	2
K5	Kısmen Yeterli	2	1	2
K6-K7	Kısmen Yeterli	2	2	2
K8	Kısmen Yeterli	1	2	3
K10	Kısmen Yeterli	1	2	4

Tablo 9 değerlendirildiğinde, 6 katılımcının programda belirtilmiş olan 2 dönem ve haftada 1 saat teorik ve 2 saat uygulama olmak üzere toplam 3 saatlik dersin yeterli olduğuna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Diğer 5 katılımcı ise mevcut ders programının kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan 2'si 2 dönemlik bir programda haftada 2 saat teorik ve 2 saat uygulama olmak üzere toplamda 4 saatlik bir ders olması gerektiğine ilişkin görüş belirtmiştir. 1 katılımcı dönem sayısını yeterli bulurken haftalık 2 saat teorik 1 saat uygulama olması gerektiği, 1 katılımcı haftalık ders saatlerinin uygun olduğu fakat dönem sayısının 3 olması gerektiği ve 1 katılımcı ise haftalık ders saatinin yeterli olduğunu fakat dönem sayısının 4 olması gerektiği fikrini belirtmişlerdir.

“En az iki dönem, haftada iki saat teorik, bir saat uygulama şeklinde olması yararlı olabilir.”
(K-5)

“Teorinin en az iki saat olması konuların aktarılması ve anlaşılabilirliğini kolaylaştıracaktır.”
(K-7)

Bu doğrultuda, katılımcılarının çoğunluğunun Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması dersi için belirtilmiş olan haftada 1 saat teorik 2 saat uygulama olmak üzere toplam 3 saat ve 2 dönemlik sürenin bu dersin hedef ve kazanımları için yeterli olacağı görüşünü belirttikleri söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada katılımcıların görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretim elemanları Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması dersinde özellikle Türk halk müziğinin geleneğinde yer alan 17 ses sisteminin kullanılmasının uygun olacağını, Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması dersinde kullanılması gereken enstrümanın geleneksel bir çalgı olması gerektiğini, Türk halk müziği kültüründe kullanılan geleneksel özelliğe sahip bağlama enstrümanının bu müzik türünde sıklıkla kullanılmasını, perdeli bir çalgı olması ve 17 ses sistemine uygun bir yapıda olmasından dolayı ders içi uygulamalarda kolaylık sağlayacağını belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması dersinde kullanılacak kaynak sayısının yetersiz olduğu ve hazırlanacak olan kaynakların öğrenci seviyelerine uygun olarak hazırlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Konuya ilişkin Bulut (2008) çalışmasında, geleneksel Türk halk müziği kaynaklı eserlerin belli kategorilere göre sınıflandırarak (eğitim müziği, konser müziği ile biçimsel, yöresel, modal-tonal özellikleri) eğitimde kullanılabilir hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılara göre 2018-2019 Eğitim öğretim yılında Yüksek Öğretim Kurumu tarafından uygulamaya konulan müzik öğretmenliği lisans programında Türk Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması dersi için ayrılan haftada 1 saat teorik, 2 saat uygulama olmak üzere toplam 3 saat ve 2 dönemlik sürenin bu dersin hedef ve kazanımları için yeterli olduğunu, Türk Sanat Müziğini Teorisi ve Uygulaması dersinde 24 ses sisteminin kullanılmasının uygun olacağı, TRT Türk sanat müziği repertuarının 24 ses sistemine göre hazırlanması ve derste uygulama kolaylığı sağlayacağından dolayı bu ses sisteminin kullanılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması dersinde kullanılacak kaynak sayısının kısmen yeterli olduğu, Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması dersinde 7 öğretim elemanı geleneksel enstrümanlardan kanunun hem perdeli olması hem de sesinin gür olmasından dolayı kullanımının bu ders için uygun bir enstrüman olacağını belirtmişlerdir.

Araştırmada bir diğer sonuç olarak 6 öğretim elemanı Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması dersi için ayrılan 1 saat teorik 2 saat uygulama olmak üzere toplam 3 saat ve 2 dönemlik sürenin bu dersin hedef ve kazanımlarını gerçekleştirmek için yeterli olacağını ifade etmişlerdir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması derslerinin hedef ve davranışlarına yönelik hazırlanmış nitelikli kaynak sayıları artırılabilir.
- Öğretim programında yeni uygulamaya konulan bu dersler ile ilgili öğretim elemanlarının görüşlerinin yanında öğrencilerin görüşlerine de başvurarak daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Öğrenci seviyeleri ile eğitim programı hedef davranışları dikkate alınarak Türk halk müziği ve Türk sanat müziği repertuarı tasnif edilerek ve müzik eğitiminde kullanılmak üzere düzenlenebilir.
- Boylamsal çalışmalarla bu dersler için programda ayrılmış eğitim süresinin yeterliliğine ilişkin değerlendirmeler yapılabilir.
- Derslerin uygulanması aşamasında kullanılması önerilen enstrümanlarla ilgili deneysel çalışmalar yapılarak enstrümanların işlevselliği değerlendirilebilir.
- Şimdiye kadar sıklıkla kullanılan tampere ses sisteminin farklı olarak kullanılacak olan geleneksel 17'li ve 24'lü ses sistemlerinin uygulama durumuna ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Albuz, A. (1996). *AGSL Müzik bölümlerinde uygulanan Müziksel İşitme-Okuma dersinin önemi, içeriği ve sorunları*. 28-30 Kasım 1996, I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu, Bursa.
- Bilgin, S. (1998). *İlköğretim okullarının 2. kademesinde müzik eğitiminde kullanılan şarkıların Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi müzik eğitimi bölümü çıkışlı müzik öğretmenleri tarafından piyano ile eşliklenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, F. (2008). *Piyano eğitiminde geleneksel Türk halk müziği kaynaklı eserlerin seslendirilmesine yönelik oluşturulan bir "çoklu analiz modeli" ve bu modelin öğrenci başarısı üzerine etkileri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Er, A. (2012). *Güzel sanatlar ve spor liselerinin müzik bölümlerinde okutulmakta olan Müziksel İşitme Okuma ve Yazma derslerindeki türk müziğine dayalı etkinliklere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hasar, S. (2016). *Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersinde uygulanan geleneksel Türk müziği solfej eğitiminin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Özçelik, S. (2010). *Müzikal dikte ve solfej*. Ankara: Başkent.
- Özgür, Ü. ve Aydoğan, S. (2015). *Müziksel işitme okuma eğitimi ve kuram*. Ankara: Sözkesen.
- Öztürk, B. (2011). *Müziksel İşitme-Okuma ve Yazma (MİOY) derslerinde makamsal uygulamalara ilişkin durum saptamasına yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Tarman, S. (2006). *Müzik eğitiminin temelleri*. Ankara: Müzik Eğitimi.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Evrensel Müzik Evi.
- Yayla, F. (2005). Müziksel işitmenin temel prensipleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 28-38.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, F. (2013). *Müziksel İşitme Okuma ve Yazma derslerindeki makamsal dizilerin öğretiminde Sefai Acay yaklaşımının kullanılabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Extended Abstract

Introduction

Departments of music education are among the key institutions that provide vocational education in music. The “Musical Hearing, Reading and Writing” course was provided by departments of music education in the first three years, meaning within the first six semesters of the study program, until 2018. The content of the course included traditional Turkish music theories and also the theory and practice-oriented target achievements towards international music genres. According to the changes made in the undergraduate degree programs by the Council of Higher Education, the “Musical Literacy and Auditory Learning” course was canceled and replaced by western music theory and practice, Turkish classical music theory and practice and Turkish folk music theory and practice.

In the case that these courses which have been included in the program are considered as independent disciplines, it is important that these courses have specific course materials and employ specific instruction methods and techniques. Such courses that have been put into practice as individual disciplines bring along different questions regarding their implementation in departments of music education that provide education for prospective music teachers. These questions include which sound systems and instruments should be employed for the instruction of the courses Turkish folk music theory and practice and Turkish classical music theory and practice which form the basis of our traditional music, which course materials should be used and what will be the length of a time allocated for the course and whether this time will be sufficient. Opinions of instructors have key importance to prevent the setbacks in the implementation of these courses that will be introduced for the first time and to provide a productive, clear and permanent learning. In this line, the aim of this research study is to identify the opinions of the instructors on sound systems, instruments, course materials and length of the time allocated for the course, and status of implementation regarding Turkish folk music theory and practice and Turkish classical music theory and practice courses that will be introduced for the first time in the scope of music education program.

Method

The study employed a semi-structured interview form as a qualitative data collection tool. A literature review was conducted before the preparation of the form that was developed by the researchers. Based on the collected data, the semi-structured interview form consisted of two sections was shaped. The first section of the form included questions to identify the demographic characteristics of the participants, and the second section of the form included 6 open-ended questions to identify participants’ opinions on Turkish folk music theory and practice, and Turkish classical music theory and practice courses. The interview form was presented to 5 field experts for ensuring the content validity, and in line with the suggestions of the experts, 2 closed-ended questions were added to 6 open-ended questions provided in the form. The interview form which consisted of two sections was presented to 2 experts specialized in assessment and evaluation, and the Turkish language. Afterward, re-arrangements were made according to their feedback. In addition to the study group, a pilot application of the interview form was performed with 3 instructors working in the same field and the form was given its final shape. The data collected through the interviews were analyzed in detail using the content analysis method and relevant themes were created. The data were evaluated under the created themes and presented in tables. Furthermore, direct quotations were made from the answers of the participants to support the data.

Result

The results of the study showed that the use of 17 sound system in Turkish folk music theory and practice course would be appropriate, the traditional instrument, ‘baglama’, would be a useful instrument for in-class applications given its fretted structure and appropriateness for the sound system, and the materials that can be used for the delivery of the course are limited.

On the other hand, the study results revealed that the use of 24 sound system in Turkish classical music theory and practice would be appropriate, the traditional instrument, 'Qanun', would be a useful instrument for in-class applications given its fretted structure and the instrument's loudness of sound, and the materials that can be used for the delivery of the course are partially sufficient but the number of these materials should be amplified.

Furthermore, the results identified that the allocated time for both courses, which is 2 semesters and 3 lecture hours per hour, would be sufficient for delivering the objectives of the course. The assessment of the study results showed that there is a need to enhance the number of course materials relevant to the level of students, based on the target achievements of the courses, and also to create a repertoire for Turkish classical music and in Turkish classical music.

Discussion and Conclusion

The courses, Turkish folk music theory and practice and Turkish classical music theory and practice -which are included in the undergraduate program of the departments of music education for the teaching Turkish folk music and Turkish classical music, are important components of our culture and also fundamental subjects in the field of music education. It can be argued that there is a direct correlation between the quality of education provided through these courses and prospective teachers' future performance as highly competent teachers in their professional lives. From this aspect, the methods and techniques that will be used in the learning and teaching processes of the Turkish folk music theory and practice and Turkish classical music theory and practice courses should be identified through a joint approach. The results of this study revealed that the materials required for delivering these courses are limited. Carrying our traditional music to the next generations in the right way depends on the quality of education that we provide today.

Bölgesel Kümelenme Örneği Olarak Ahilik Teşkilatı

Ayşe Nurefşan YÜKSEL
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
ayse.bali@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-3107-9519

Aykut GÖKSEL
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
aykut.goksel@hbv.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-2780-8117

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.700672

Geliş Tarihi: 09.03.2020

Revize Tarihi: 12.10.2020

Kabul Tarihi: 03.11.2020

Atf Bilgisi

Yüksel, A. N. ve Göksel, A. (2020). Bölgesel kümelenme örneği olarak ahilik teşkilatı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 794-812.

ÖZ

Ahilik, XIII. yüzyılda Anadolu'da ortaya çıkmış ve yüzyıllarca varlığını sürdürmüş olan kültürel, eğitsel, dini, idari, askeri ve ekonomik bir teşkilattir. Ahilik teşkilatının ekonomik anlamda mesleki birliklikler olarak teşkilatlandığı görülmektedir. Kümelenmeler ise birbiriyle bağlantılı olan işletmeler ve kurumların, belirli yerlerde, coğrafi olarak yoğunlaşmalarıdır. Bu yoğunlaşmalar, genellikle hammaddenin yoğun, pazarın büyük veya talebin çok olduğu durumlarda oluşmaktadır. Sayılan bu özellikler, ahilik teşkilatı meslek birliklerinin şehirlerdeki oluşumlarında da rol oynamaktadır. Ahilik teşkilatının mesleki birlikler olarak teşkilatlanmış olmakla, günümüz kümelenmeleriyle benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, bu benzerliği araştırmak, ahilik teşkilatının bir kümelenme örneği olarak nitelenmesinin mümkün olup olmadığını teorik çerçevede tespit etmeye çalışmaktır. Bu amaçla çalışmada, nitel veri toplama yöntemlerinden yazılı doküman incelemesinden faydalanılarak veriler toplanmıştır. Kümelenme kavramı özellikleri ele alınmış, bu kapsamda daha önceki toplumlarda oluşmuş olan ve kümelenme özellikleri gösteren ahilik teşkilatı incelenmiş, benzerlikler tespit edilmiş ve aynı zamanda günümüz toplumlarının oluşturmuş olduğu kümelenmelerle karşılaştırılmıştır. Çalışma boyunca devam eden karşılaştırmalı analizler neticesinde, ahilik teşkilatının, kümelenme özelliklerini taşıdığı ve bölgesel bir kümelenme modeli olarak ele alınabileceği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ahilik, ahilik teşkilatı, kümelenme, yazılı doküman incelemesi.

Ahi Organizations As a Regional Clustering Example

ABSTRACT

Ahi organizations (akhism), is a cultural, educational, religious, administrative, military and economic organizations that has emerged in Anatolia in the 13th century and maintained its existence for centuries. On the economic framework it is seen that Ahi organizations has organized as professional association. Clusterings, on the other hand, are geographical concentrations of interconnected businesses and institutions. This concentrations generally consists in the conditions that the raw material is intensive, the market is large and demand is high. It is understood that these features also play a role in the formation of ahi organizations' professional associations' in cities. It is thought that the ahi organizations, being organized as professional associations, has similar characteristics to today's clusterings. The aim of this study is to investigate this similarity and try to determine whether it is possible to describe the ahi organizations as a clustering example in the theoretical framework. For this purpose, the data were collected by written document analysis, which is one of the qualitative data collection methods. The features of cluster concept are discussed. In this context, the organization of Akhism, which was formed in previous societies and has cluster characteristics, was examined, similarities were determined and at the same time compared with the clusters formed by today's societies. Therefore, in this article, it is examined in the light of the comparative analysis, that Akhism is a regional cluster example.

Keywords: Akhism, ahi organizations, clustering, written document analysis.

Giriş

Ahilik, XIII. yüzyılda Anadolu'da, dini ve toplumsal bir yapı olarak ortaya çıkmış olup; zaman içerisinde esnaf ve sanatkarlar teşkilatı halini almış ve XVIII. yüzyıla kadar varlığını sürdürmüş olan bir teşkilattir (Çağatay, 1989; Kazıcı, 1988). Her toplumsal teşkilatın, içinde olduğu toplumun

belirli ihtiyaçlarını karşıladığı ve dönemin şartlarına göre şekil aldığı bir gerçeklik olup, ahilik teşkilatı da Selçuklu Dönemi Anadolu'sunda dönemin şartlarına göre çeşitli görevler üstlenmiştir (Güllülü, 1977). Buna göre ahilik teşkilatı, hem toplumsal, kültürel, eğitsel ve dini; hem idari, siyasi ve askeri; hem de ekonomik, sınai ve ticari faaliyetlerde bulunmuştur. Ancak, Osmanlı Devleti'nin merkezileşmesi ile birlikte, örf, adet, gelenek ve prensipleriyle tamamen esnafı temsil eden bir teşkilat olarak varlığını sürdürmüştür (Küçükdağ, 2016). Ahilik teşkilatı, Osmanlı Devleti üretim sisteminin temel kurumu olarak, devletin esnaf teşkilatı kimliğiyle yaşamış, aynı zamanda örgütlenme ve uzmanlaşma birimlerinin sayısı bakımından tarihteki diğer Ortadoğu toplumlarının benzer teşkilatlarına göre daha gelişkin bir hal almıştır (Ortaylı, 2010).

Ahilik teşkilatının kurulduğu dönemde şehir üretim sistemleri, şehrin ve etrafındaki köylü ve göçebelerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çalışan sistemler olmuştur. Şehre özgü hammaddelerin o şehirde veya yakın çevresinde oluşu, belirli tarz işçilik tekniğinin gelenek halinde bir şehirde toplanması gibi sebepler; şehir üretim sistemlerinin gelişimini etkilemiştir. Geleneksel şehirlerin merkezlerinde esnaf teşkilatlarının binası bulunduğu gibi Osmanlı şehirlerinin merkezlerinde de ahilik teşkilatının binası olarak bedestenler yer almıştır. Bedestenler şehrin merkezindeki büyük meydan üzerinde yer almış, etrafında ise diğer esnaf ve sanatkarların çarşıları kurulmuştur (Köprülü, 2015; Ortaylı, 2010).

Ahilik teşkilatının bazı özellikleri ile kümelenmelere örnek teşkil ettiği görülmektedir. Nitekim kümelenmeler, birbiriyle bağlantılı olan işletmeler ve kurumların belirli yerlerde coğrafik olarak yoğunlaşmalarıdır (Porter, 1998b). Bu yoğunlaşmalar ise genellikle hammaddenin yoğun bulunduğu, pazarın büyük olduğu veya talebin çok olduğu durumlarda oluşmaktadır (Mercan, Halıcı ve Baltacı, 2004). Sayılan bu özelliklerin, ahilik teşkilatı meslek birliklerinin şehirlerdeki oluşumlarında da rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Literatür incelendiğinde, Kala'nın (2012), kitabının ilk bölümünde ahilik teşkilatı üretim modelini, "Ahi Evren'in Ahi Kümelenme Modeli" olarak adlandırdığı, ahi kümelenme modelini çeşitli yönlerden ele aldığı; Eraslan ve Güngören'in (2013), endüstriyel kümelenmelerin iktisadi tarihi ve gelişim sürecini inceledikleri çalışmalarında, "Ahilik Tipi Sosyo-Ekonomik Teşkilatlanma ve Üretim Modeli" yapılarının, günümüz kümelenme yapıları ile benzerlik arz ettiğini, hatta bu yapıların ilk endüstriyel kümelenme ve gelişme modellerinin kökenlerini oluşturduğunu belirttikleri görülmüştür. Şenyurt (2014) ise Kala'nın (2012) adlandırdığı şekliyle "Ahi Evren'in Ahi Kümelenme Modeli" nin Osmanlı Tersaneleri'nin gelişimindeki rolünü incelediği bir çalışma ortaya koymuştur. Tüm bu çalışmalarda ahilik teşkilatının kümelenme modeli olarak ele alındığı, ancak konuya teorik çerçevede bir açıklama getirilmediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu makalede, ahilik teşkilatının bölgesel bir kümelenme örneği olduğu, yazılı doküman incelemesi yöntemiyle toplanan veriler ışığında incelenmiştir. Ahilik teşkilatı ve kümelenmelerle ilgili toplanan veriler karşılaştırma olanağı sunduğundan, ahilik teşkilatının içerdiği kümelenme özellikleri; kümelenmelerin belirli özellikleri ve Porter'in belirlediği kümelenme boyutları açısından ele alınarak karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar, sosyolojik bir oluşum olan ahilik teşkilatının teorik çerçevede incelenmiş olmasına katkı sağlamıştır.

Ahilik Teşkilatı

Ahilik teşkilatı, XIII. yüzyılda Anadolu'da, sosyal, kültürel, siyasi ve ticari şartların etkisi ile ve Ahi Evran'ın rehberliğinde kurulmuştur. Ahi Evran, ahilik anlayışı ve bu anlayışın ilişkili olduğu fütüvvet anlayışının Anadolu'da yayılmasını sağlamıştır. Hoy kasabasında doğan ve muhtemelen çocukluğu memleketinde geçen Ahi Evran ilk tasavvuf derslerini Horasan ve Maverâünnehr'deki dervişlerden almıştır. Bir süre sonra Abbasi halifesi Nasır-lidinillah tarafından Anadolu'ya gönderilmiş, Kayseri'ye yerleşerek debbağlık imalathanesi kurmuş, mesleği olan debbağlığı sürdürürken; diğer taraftan şeyhi Kirmanî ile birlikte ahiliği yaymaya başlamıştır (Celil, 2011). Bu şekilde, Moğol saldırısı yüzünden Anadolu'ya göçen Türk esnaf, sanatkar ve tüccarları geniş bir teşkilat halinde (ahilik teşkilatı) ve fütüvvet teşkilatının kurallarını içeren fütüvvetname adı verilen tüzükler çerçevesinde birleştirmiştir (Çağatay, 1983; Akt. Gülerman ve Taştekil, 1993). Franz

Bu çarşılar kapalı veya açık olabildiği gibi, şehirlerin genişliklerine, bazı sanatların orada daha ilerlemiş ve merkezileşmiş bir şekilde bulunmasına göre büyüklükleri ve sayıları değişmiştir (Köprülü, 2015).

Kusursuz bir hiyerarşi ile işleyen ahilik teşkilatı, bir sorun ortaya çıktığında kendi içinde çözmüş, devlet ile esnaf arasındaki ilişkileri düzenlemiştir. Ücretlerin, ürün çeşitlerinin ve fiyatlarının belirlenmesi; belirli miktar ve kalitede üretimin sağlanması gibi düzenlemeler ahilik teşkilatının işleri arasında yer almıştır (Köprülü, 2015). Taeschner da, ahilik teşkilatının ürün ve kalite kontrolü ile fiyat tespiti görevlerinin asli görevleri olduğunu belirtmiştir (Odabaşı, 2008).

Her ahi, belirli kalite ve miktarda hammadde kullanmış, belirli üretim tekniklerine bağlı kalarak ürün üretmiş ve imal ettiği eşyayı belirli fiyata satmıştır. Bu hususlarda değişik usullere başvuranlar cezalandırılmıştır. Ahilik teşkilatında, esnaf adabının yitirilmesine sebep olacak şekilde üretimin geliştirilmesi ve fazla kar sağlama amaçlarına itibar edilmemiştir (Şimşek, 2002).

Ahilik teşkilatında esas ilişki usta-çırak ilişkisidir. Etkili eğitim ve denetimin sağlanması bu ilişki sayesinde kolaylaşmıştır. Çıraklar genç yaşta işe başlayıp ustalarının gözetimi ve disiplini altında işlerini öğrenmişlerdir (Ortaylı, 2010). Çıraklıktan ustalığa geçmek ve böylece dükkân açabilmek için şart, o iş üzerine uzun süre çalışıp, işin tüm inceliklerine hâkim olmak ve ustaların önünde önemli bir imtihanı vermek olarak belirlenmiştir (Akdağ, 2014). Bu şekilde belli bir süre bir kademede kalarak pişirilen çırakların aynı zamanda baba evlat ilişkisi gibi candan bağlarla bağlanmasıyla güçlü bir iş ahlakı oluşmuştur. Bu iş ahlakının gerektirdiği bir şekilde hem esnaf ve sanatkarların hem de üretici ve tüketicilerin arasındaki ilişkiler rekabet ve kavgaya yol açmayacak şekilde düzenlenmiştir.

Ahi Evran'ın Anadolu'daki bütün sanatlara pir kabul edilmesi sonucunda ahilik teşkilatı merkezi bir sistemle yürütülmeye başlanmış, Ahi Evran Zaviyesi bu teşkilatın genel merkezi haline gelmiştir. Anadolu'nun her yerinde Ahi Baba atamaları ve terfi törenleri zaviyedeki ahi şeyhlerinin onayıyla yapılmış, bu zaviyenin şeyhleri her yıl belirli zamanlarda Anadolu'yu dolaşarak zaviyeleri denetlemişlerdir (Güllülü, 1977).

Ahilikte mesleki dereceler olarak da adlandırabileceğimiz dereceler, yamaklık, çıraklık, kalfalık ve ustalıktır. Yamak, çırak, kalfa ve ustalar (üstad) aynı zamanda ahilik teşkilatının üyesidirler. Ahilik teşkilatında üyeliğe kabul işlemleri iki aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşamada teşkilata girmeyi isteyen kişi, müracaatını yapmakta, bu kişiye talip denmektedir. İkinci aşamada talipte aranan özellikler titizlikle incelenmekte; bazen aylarca süren incelemeler ile onların ahi olmalarını engelleyecek bir durumun olup olmadığı araştırılmaktadır (Gülerman ve Taştekil, 1993).

Ahilik teşkilatında, meslek hayatının ilk kademesi yamaklıktır. İki yıl parasız ve sürekli yamaklık edenler, velisinin, ustasının ve kalfalarının katılacağı bir törenle çıraklığa yükselmektedirler. Çıraklar, çıraklık süresi olan 1001 günü (üç yıl) tamamlayarak, kalfalığa yükselebilecek bilgiye sahip olduklarında; usta ve kalfalarının yardımı ile bir sınavdan geçmekte ve kalfalığa yükselmektedirler (Turan, 1996). Kalfalık dönemi de tüm meslek ve sanat kolları için yaklaşık üç yıl olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2002). Üç yılın sonunda pişen kalfalar, bağımsız iş yeri kurup çalıştırma yeterliliğini ispatlayınca ustalığa yükselmeye hak kazanmaktadırlar. Bu durumun şedd kuşatılarak herkese duyurulması gerekmektedir (Soykut, 1980).

Ahilik teşkilatında mesleki konularla ilgili belirli kurallar konulmuştur. Bu kurallar teşkilat içerisinde düzeni sağlamış, haksız rekabeti önlemiştir. Dolayısıyla, denetim mekanizmasıyla, kurallara uymayanlar teşkilat yönetimi tarafından denetlenmiş; yaptırım yönü kuvvetli cezalar verilerek düzen sağlanmaya çalışılmıştır. Ahilik teşkilatında ana kural, bir sanat ya da meslek sahibi olmak şeklinde belirlenmiştir. Fütüvvetnamelerde bu konuda şöyle denilmiştir: “Ahilere helal para kazanmak gerektir ve hem vaciptir ve hem sünnettir. Her kimin ki meslek ya da sanatı yoksa ona fütüvvet değmez. Ahinin on sekiz dirhem gümüş sermayesi ve mutlaka bir işi olmalı; işsiz olmamalı” (Çağatay, 1988).

Mesleki kurallar ve bu kurallara uymayanlara uygulanacak cezaların örnekleri ahilik teşkilatının tüzükleri olan şeceremeler kaynak alınarak, şu şekilde verilebilir:

- Hammadde alımı genellikle esnaf başkanları ve esnaf kurulu tarafından tek elden yapılmış ve adil bir biçimde ustalara paylaştırılmıştır. Esnaf başkanından izinsiz hammadde alan olursa cezalandırılacağı belirtilmiştir. Ahilik teşkilatına üye de olsa hatta usta dahi olsa, hammaddeyi izinsiz alanların cezalandırılacağı belirtilmiştir (Köksal, Kurtoğlu, Karaköse ve Şenödeyici, 2008).
- Ahilik teşkilatında, hammadde alımı ve sonrasında dağıtımını için hisseler belirlenmiştir. Ustaların ve kalfaların kıdemlerine göre, zaviyede çalışanların ise görev seviyelerine göre belirlenen bu hisselerle göre hammadde paylaşımı yapılmış, şeceremedeki paylaşımına güvenmeyenlere beddua edilerek, teşkilattan kovulacakları açıklanmıştır (Köksal vd., 2008).
- Bir de ahilik teşkilatında iki sanatın bir yerde olamayacağı kuralı bulunmuştur. Yani bir kişinin sadece bir sanatla, diğer bir deyişle tek bir meslekle uğraşarak uzmanlaşması kuralı konulmuş ve bu kurala uymayanların da teşkilattan kovulması gerektiği belirtilmiştir: “Hazret-i Abbas buyurdu ki kasap olan tabak; dikici olan tacir olmaz. İki sanat bir yerde olmaz. Eğer olursa muradına eremez. Büyük sözü dinlemeyen töresizdir, ocaktan ihraç edin” (Köksal vd., 2008).
- Üretilen eşyanın satış fiyatının tespiti de ahilik teşkilatı tarafından yapılmıştır. Üretilen eşyayı tespit edilen fiyattan daha düşük ya da daha yüksek fiyata satmaya kalkışmak teşkilat yasalarına aykırı bulunup, yasaklanmıştır (Güllülü, 1977).

Kümelenme

Belirli bir faaliyet alanında uzmanlaşmış işletmelerin, değer zinciri içerisinde mevcut olan diğer işletmelerle birlikte oluşturduğu coğrafi yoğunlaşmaya “yığın” denilmekte; bu yığınlar içerisinde, rekabet avantajı kazanmak amacıyla bilinçli bir işbirliği kurabilen işletme ve kurumlar küme olarak adlandırılmaktadır. Bu coğrafi yoğunlaşmaların küme olarak adlandırılabilmesi için işletmeler ve ilişkili oldukları kurumlar arasında kurulan işbirliğinin bilinçli ve sürekli olması gerekmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Ekonomi Bakanlığı, t.y.). Dolayısıyla kümelenmenin klasik tanımını “aynı bölgede, aynı iş kolunda, aynı değer zincirinde faaliyet gösteren, birbirleriyle işbirliğinde bulunan ve aynı zamanda birbirine rakip olan işletmelerin ve onları destekleyici kurumların (üniversiteler, kamu kuruluşların, mesleki dernekler vb.) bir araya geldikleri örgütlenme modeli” şeklinde yapmak mümkündür (İmer, 2015).

Kümelenme kavramının literatürde kullanılmasına öncülük eden Porter ise kümeleri şu şekilde tanımlamaktadır:

“Kümeler birbiriyle bağlantılı olan işletmeler ve kurumların belirli yerlerde coğrafi olarak yoğunlaşmalarıdır. Kümeler, rekabet açısından önemli olan birbiriyle bağlantılı endüstrilerin; bileşen, makine ve hizmet sağlayan uzmanlaşmış tedarikçilerin ve uzmanlaşmış altyapı sağlayıcılarının tamamını kapsar. Kümeler genellikle dikey olarak tedarik kanallarına ve müşterilere; yatay olarak ise tamamlayıcı ürünler üretenlere ve endüstrideki yetenek, teknoloji ile girdi kullanımı açısından ilişkili olunan işletmelere kadar uzanır. Son olarak kümelerin çoğu; kamu kurumları ve üniversiteler, standardizasyon kurumları, düşünce kuruluşları ve mesleki eğitim kurumları gibi uzmanlaşmış eğitim-öğretim imkânları, araştırma olanakları ve teknik destek sağlayan diğer kurumları da kapsar” (Porter, 1998b, s.78).

Morosini (2004) ise endüstriyel kümelerin sosyal olarak yapılanmış varlıklar olduğuna vurgu yapan şu tanımlı yapmaktadır:

“Endüstriyel bir küme, belirli bir coğrafi alanda birbirleri ile yakın mesafeye yerleşmiş olan sosyal grup üyeleri ve ekonomik birimlerden oluşan bir topluluk tarafından temsil edilen sosyo-ekonomik bir varlıktır. Endüstriyel küme içindeki sosyal grup üyelerinin ve ekonomik birimlerin önemli bir bölümü, nitelikli ve kaliteli ürünler üreterek pazara hizmet etmek için, ekonomik olarak

ilişkili faaliyetlerde birlikte çalışmakta; ürün, teknoloji ve bilgi paylaşımı yapmaktadır” (Morosini, 2004, s.307).

Yüksek seviyedeki sosyal sermaye, kümelenmeyi oluşturan aktörler arasındaki dayanışmayı tahsis ederek, grup kimliğini kazandırmakta “biz” duygusunu ortaya çıkarmaktadır (Aziz ve Norhashim, 2008). Kümelenme ile ilgili yapılan araştırma ve çalışmalarda, işletmelerin kümelenme faaliyeti adı altında bir araya gelme nedenleri arasında, bölgesel ya da küresel rekabet avantajı sağlamak, ortak faaliyet alanı oluşturmak, etkin bir tedarik zinciri oluşturmak, yenilik ve değişimi yakalamak gibi nedenlerle birlikte; coğrafi yakınlık nedeniyle sinerji oluşturmak da sayılmaktadır (Akdağ, Mete ve Emhan, 2014). Kümelerin merkez ve tamamlayıcı endüstrileri ile bilgi sağlayan kurumları arasında sinerjik bir ilişki olmalıdır. Eğitim kurumları, kamu kurumları, yerel yönetimler, odalar ve diğer işbirliği kurumları; özel sektörü desteklemeli, böylece bölge ekonomisinin gelişmesini, yeni istihdam alanları açılmasını ve bir bütün olarak bölgesel kalkınmanın gerçekleşmesini sağlamalıdır (Türkiye Cumhuriyeti Ekonomi Bakanlığı, t.y.).

Porter’in Kümelenme Yaklaşımı

Kümelenme kavramı, Porter’in 1990 yılında “Ulusların Rekabetçi Avantajı” üzerine yazdığı kitabının yayımlanmasından itibaren, güncel akademik literatürün yoğun şekilde tartışılan konularından birisi ve dünya çapında ulusal endüstriyel politikaların odak noktası haline gelmiştir.

Porter, rekabetçi avantaj kazanabilecek olan işletmelerin coğrafi olarak yoğunlaşma sebeplerini, birbiriyle ilişkili dört ana bileşene dayalı, “Elmas Modeli” olarak tanımladığı kavramsal bir model ile açıklamaya çalışmaktadır (İmer, 2015). Porter’in Elmas Modeli’nde, bir kümelenmenin rekabetçi gücünü belirleyen elemanlar, birbirleriyle karşılıklı etkileşimde olan dört temel ve buna ilave iki destekleyici unsurdan oluşmaktadır (Yıldız ve Alp, 2014). Temel unsurlar, faktör koşulları, talep koşulları, ilgili ve destekleyici endüstrilerin gücü ile firma yapısı, stratejisi ve rekabet şartlarıdır. Destekleyici iki unsur ise, şans faktörü ve hükümetin rolüdür. Destekleyici bu iki unsur, temel unsurları etkilemektedir, fakat tek başlarına belirleyici özellikleri bulunmamaktadır.

- *Faktör Koşulları:* Faktör koşulları ülkelerin, endüstride rekabet etmeleri için gerekli olan, vasıfsız ve vasıflı iş gücü, doğal kaynaklar, iklim koşulları, sermaye kaynakları veya alt yapı gibi üretim faktörlerindeki durumlarını ele almaktadır (Porter, 1990a). Porter, belirli bir bölgede bulunan faktör koşullarının miktarı ve maliyetinin de o bölge için önem arz ettiğini belirtmektedir (Porter, 2000). Örneğin, Pensilvanya’daki kümelenmeler belirli bir bölgede bulunan fiziksel kaynağa bağlı olarak oluşmuş kümelerdir. O bölgede çokça sayıda kömür sahaları ve çelik kaynakları bulunmaktadır (John ve Pouder, 2006). Porter (1990b), faktör koşullarını beş geniş kategoride gruplayarak ele almaktadır: İnsan kaynakları, fiziksel altyapı (doğal kaynaklar), bilgi kaynakları, sermaye kaynakları, altyapı imkanları.
- *Talep Koşulları:* Bir endüstrideki ürün ve hizmetlere yönelik yerel talep koşulları, endüstrideki kümelenmelerin rekabetçi gücünü belirleyen önemli unsurlardan ikincisidir. Porter, yerel talep koşullarının neredeyse her endüstride bazı etkileri olduğunu belirlemiştir (Porter, 1990b).
- *İlgili ve Destekleyici Endüstriler:* İlgili ve destekleyici endüstriler, kümelenme ile ilişkili endüstrilerin varlığı kadar, malzeme, tamamlayıcı parça, makine ve hizmet tedarikçilerinin yereldeki çokluğunu ya da yokluğunu da ifade etmektedir (Porter, 1998a). İlgili endüstriler ile çalışma alanları ilişkili olup rekabetçi olan endüstriler; destekleyici endüstriler ile ise özellikle tedarikçi konumundaki firmalar açıklanmaya çalışılmaktadır.
- *Firma Yapısı, Stratejisi ve Rekabet:* İşletmelerin nasıl oluşturulup organize edileceği, yönetileceği, stratejileri ve aynı zamanda ülke içindeki rekabetin nasıl olacağı konularındaki eğilimler, ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Evrensel olarak kabul görmüş tek bir yönetim şekli bulunmamaktadır (Porter, 1990a).

- **Şans Faktörü:** Bir ülkenin veya endüstrinin rekabet koşullarını etkileyen, rastlantısal olarak gerçekleşen ve firmaların müdahale edemediği olaylar şans faktörünü oluşturmaktadır. Şans faktörü, bir endüstrinin rekabet koşullarında ani değişikliklere sebep olurken, burada ülkenin veya endüstrilerin özellikleri, şans faktöründen nasıl yararlanacakları noktasında önemli rol oynamaktadır (Porter, 1990b).
- **Hükümet Faktörü:** Hükümetin, elmas modelindeki temel unsurların her birini olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyebilme potansiyeli bulunmaktadır (Porter, 1990b). Ancak hükümetin asıl amacı, bir katalizör görevi üstlenerek, işletmeleri, amaçlarını gerçekleştirerek daha büyük amaçlara yönelme ve rekabetçi performans konusunda iyi bir noktaya ulaşmaları yönünde teşvik etmektir (Porter, 1990a).

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış, nitel veri toplama yöntemlerinden yazılı doküman incelemesinden faydalanılarak veriler toplanmıştır. Kümelenme kavramı özellikleri ele alınmış, bu kapsamda daha önceki toplumlarda oluşmuş olan ve kümelenme özellikleri gösteren ahilik teşkilatı incelenmiş, benzerlikler tespit edilmiş ve aynı zamanda günümüz toplumlarının oluşturmuş olduğu kümelenmelerle karşılaştırılmıştır. Böylece sosyolojik bir oluşum olan ahilik teşkilatı, teorik çerçevede incelenmeye çalışılmıştır.

Ahilik teşkilatının içerdiği kümelenme özellikleri öncelikle Porter'ın belirlediği kümelenme boyutları açısından ele alınmış ve bir başlık altında incelenmiştir. Daha sonra kümelenme kavramının tanımı ele alınarak bu tanımda bahsi geçen özellikler ahilik teşkilatında aranmış ve ayrı bir başlık altında incelenmiştir. Böylece karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Örneklerin bir arada verildiği tabloda da görüleceği gibi hem geçmişte hem günümüzde oluşmuş olan kümelenmelerin benzer özellikler göstermesi bu çalışmada izlenen yolun doğruluğunu göstermiştir.

Bulgular

Ahilik Teşkilatında Kümelenme Özellikleri

Ahi Evran, geliştirdiği üretim modelinde, nüfus artışı ve şehirleşmeyle artan ihtiyaçları karşılamak amacıyla, küçük ölçekli birimlerin verimsiz ve yetersiz üretim faaliyetinin terk edilip, meslek grupları oluşturularak birlikler halinde örgütlenme şeklinde bir yapı kurmuştur. Ahi Evran bu model ile sanayi, tarım ve ticaret alanlarındaki üretim ilişkilerinin yeniden düzenlenmesini sağlamıştır (Kala, 2012).

Ahi Evran'ın genel olarak insanların ihtiyaçlarının karşılanması ve bunun meslek grupları oluşturularak yapılmasındaki düşünceleri Letaif-i Hikmet kitabından alıntılanmış şekliyle şu şekildedir:

“Allah insanı medeni tabiatlı yaratmıştır. Bunun manası şudur. Allah insanları yemek, içmek, giymek, evlenmek, mesken edinmek gibi çok şeylere muhtaç olarak yaratmıştır. Hiç kimse kendi başına bu ihtiyaçları karşılayamaz. Bu yüzden demircilik, marangozluk, gibi çeşitli meslekleri yürütmek için çok insan gerekli olduğu gibi, demircilik ve marangozluk da bir takım alet ve edevatla yapılabileceği için bu alet ve edevatı tedarik için de çok sayıda insana ihtiyaç vardır. Böylece insanın ihtiyaç duyacağı bütün sanat kollarının yaşatılması gerekir... Toplum, çeşitli sanat kollarını yürüten insanlara muhtaç olduğuna göre, bu sanatların her birini yürüten çok sayıda insanların belli bir yere toplanmaları ve her biri kendi sanatıyla meşgul olmaları gerekir ki, toplumun bütün ihtiyaçları görülmüş olsun” (Bayram, 1991, ss.137-152).

Aslında genel olarak medeni bir İslam toplumunda şehir merkezlerinin yapısı da insanların belirli yerlerde toplanmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Şehir merkezleri, merkezde cami olmak üzere çevresinde okul (medrese), zaviyeler ve çarşılar şeklinde oluşturulmakta ve şehir yeni

gelenler ile bu merkez etrafında büyümekte ya da bilinçli olarak büyütülmektedir. Ayrıca darüşşifa (hastane), çeşme, sebil, kervansaray (otel) ve mezarlık gibi yapılar da bu merkez etrafında inşa edilerek toplumun ihtiyaçları bu şekilde giderilmektedir (Bulut, 2014). İbn Batuta'nın seyahatnamesinde anlatılan şehir yapıları da bu görüşü desteklemektedir. Örneğin, İbn Batuta Antalya'yı anlatırken, Hristiyan tüccarların Mina adıyla tanınan mahallede oturduklarından, mahallenin çevresinde sur bulunduğundan; eski halk olan Rumların da diğerlerinden ayrı bir şekilde başka bir mahallede ikamet ettiklerinden; bey ile devlet adamları ve diğer hizmetlilerin de etrafı sur ile çevrilmiş diğer mahallelerden ayrılmış bir kalede oturduklarından bahsetmiştir. Müslüman halk ise asıl beldeye yani şehrin merkezine yerleştirilmişlerdir. Bu merkezde bir cami, medrese ve çok sayıda hamam ve güzel bir şekilde düzenlenmiş çarşılar bulunduğunu aktarmıştır (Şeker, 2001). Dolayısıyla bir bütün olarak düşünüldüğünde, Anadolu şehirlerinde toplumların yerleşim biçimlerinin de ayrıca kümelenme modelinin gelişimini desteklediği anlaşılmaktadır.

Ahi Evran'ın üretim modeli, ilk olarak Kayseri'de uygulamaya konulmuş ve böylece bu şehirde sanayi devrimi başlamıştır. Önce Selçuklu başkenti Konya ve Kayseri-Kırşehir'i içine alan bölgede sanayi devrimi başlamış, daha sonra çevreye yayılmıştır (Kala, 2012). Birçok kaynakta Ahi Evran'ın Anadolu'da kent ve kasabaları dolaşarak ahilik teşkilatını kurduğu belirtilmektedir (Doğru, 1991). Hatta ahilik teşkilatının kaynaklarından olan seçeremelerde de bu konu çeşitli şekillerde anlatılmaktadır: "Sultan Ahi Evran Şeyh Mahmud bütün İslam ülkelerinde bulunan tabakhane ve ocakları diriltip bayındır hale getirdi. Etraftaki bütün ülkelere halifeler gönderip oraların da ocaklarını ihya ettiler. Zaviyeler ve binalar kurdular" (Köksal vd., 2008). Ancak özellikle Mikail Bayram'ın detaylı araştırmaları ve açıklamaları Ahi Evran'ın öncelikle Kayseri'ye yerleşerek ahilik teşkilatını orada kurduğunu, o dönemin büyük şehirlerine de hızla yayıldığını ve daha sonra şartlar gereği köylere yayıldığını göstermektedir. Kayseri'nin Anadolu Selçuklular Devleti'ne bir süre baş şehirlik yapmış olması, Selçuklular idaresinde bulunduğu dönemlerde Anadolu'nun en önemli ilim, sanat ve ticaret merkezi durumunda olmasını sağlamıştır. Aynı zamanda Anadolu'daki yollar dikkate alındığında, yine Kayseri'nin her açıdan önemli bir mevkide bulunduğu anlaşılmaktadır. Doğudan batıya, kuzeyden güneye uzanan yollar Kayseri'den geçmektedir (Bayram, 1991).

Ahi Evran genel olarak ilk kez, farklı meslek birlikleri oluşturularak bölge ihtiyacının karşılanmasını, bu meslek birlikleri arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi ile kalite ve verimliliğin yükseltilmesini ve aynı faaliyet kolunda bulunan meslek birliklerinin bir arada kümelenmesi ile bölgesel rekabet avantajı kazanılmasını sağlayacak bir üretim modeli kurmuştur. Aynı zamanda devletin böyle bir üretim modeline dayalı hukuki bir sistem geliştirebileceğini de belirtmiştir. Bunu şu sözlerle ifade etmektedir:

"İnsanlar gruplaştığı zaman, bu durum gruplar arasında düşmanlık ve çatışmalara sebep olur. Çünkü her bir grup kendi ihtiyacını talep eder. Birinin elinde olan şeye bir başkasının ihtiyacı olabilir. Ve herkes kendi talebine göre, elinde olan da olan şeye karşılık ister. Bu talepler karşılanabilir. Bazen de buna imkan olmaz. Bu yüzden insanlar arasında bir kanun olması gerekir ki bu kanun insanların çatışmalarını önlesin... Aralarında bir çatışma çıktığı zaman bu kanuna başvurulup çatışma ortadan kalsın" (Kala, 2012, ss.19-21).

Bu da Ahi Evran'ın üretim modeli ile Porter'ın Elmas Modeli arasındaki uyumu açıkça gözler önüne sermektedir. Çünkü Ahi Evran, Elmas Modeli'nin destekleyici unsurlarından olan hükümet faktörünü dahi öngörmüş, gerektiği noktalarda hükümete başvurmuştur.

Yine ahilik teşkilatı, Elmas Modeli'nin unsurları üzerinden incelenecek olduğunda, faktör koşullarının da göz önüne alındığı; doğal kaynakların olduğu yerlerde o doğal kaynağı işleyerek değerlendirecek mesleki birliklerin kurulduğu, alt yapının hali hazırda bulunduğu yerlerde mesleki birliklerin yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum İbn Batuta seyahatnamesinden kolaylıkla anlaşılmaktadır. Örneğin, Ladik'te (Denizli), pamuktan altın işlemeli ve şehrin adıyla anılan bir kumaş üretildiğinden, Konya'da Kamerüddin adı verilen kayısının Mısır ve Şam ülkelerine ihraç edildiğinden, Aksaray'da koyun yününden dokunan halılarının bir benzerinin olmadığından

bahsetmiştir. Yine Gümüşhane’de gümüş madenleri olduğu, Erzincan’da bakır madeni olduğu, böylece orada şamdan ve benzeri bakır kapların üretildiği anlaşılmaktadır (Şeker, 2001).

Ahi Evran sadece yeterli üretimi sağlamanın ekonomiyi geliştireceğini düşünmemiştir. Yapılan üretimle toplumun ihtiyaçlarını karşılamayı da hedeflemiştir. Dolayısıyla Ahi Evran’a göre ekonomik anlamda gelişmişlik, üretim ile tüketim ilişkilerinin düzenlenip ihtiyaçların karşılanarak toplum refahının artırılmasıdır. İnsan ihtiyaçlarının karşılanmasını temel hedef olarak almıştır ve sadece bölgedeki ya da ülkedeki insanların değil tüm insanların ihtiyaçlarının karşılanmasını hedeflemiştir. Böylece kaynakların kıtlığı devreye girdiğinde, üreticinin önce bölgesindeki kaynakları kullanarak bölgesinin ihtiyacını karşıladığı bir model karşımıza çıkmaktadır (Kala, 2012). Bu durum Elmas Modeli’ndeki talep koşullarını hatırlatmaktadır. Ahi Evran üretim modelinin ortaya çıkış amacının, bölge taleplerini karşılamak olduğu zaten daha önce de bahsedilmiştir. Dolayısıyla önce bölge talepleri karşılanarak, halkın ihtiyaçlarının giderildiği, üretim arttığında ise dış ticaretin başladığı anlaşılmaktadır.

Ahi Evran’ın üretim modeli ile Porter’ın Elmas Modeli arasındaki uyumu bir tabloda göstermek daha açıklayıcı olacaktır. Bu sebeple çalışmalarımız sonucunda, geçmişteki kümelenmeler ve günümüz kümelenmelerinin özellikleri Porter’ın belirlediği kümelenme boyutları açısından ele alınmış ve Tablo 1’de karşılaştırmalı olarak sunulmuştur:

Tablo 1
Kümelenme örneklerinde bulunan ortak özellikler

ŞEHİR/ BÖLGE/ KÜMELENME	FAKTÖR KOŞULLARI				
	İnsan Kaynakları	Fiziksel Altyapı (Doğal Kaynaklar)	Bilgi Kaynakları	Sermaye Kaynakları	Altyapı İmkanları
Kaliforniya Şarap Kümesi	Göçle gelen yoğun nüfus (Mueller ve Sumner, 2005)	Benzersiz doğal ortam, iklim, toprak, su kaynakları (Mueller ve Sumner, 2005)	Üniversite, enstitü, özel komiteler (Porter, 1998b)	Üzüm ve şarap üreticilerinin kendi sermayeleri (Mueller ve Sumner, 2005)	Geniş ve uygun alanlar, iyi ulaşım imkanları (Alcazar, Deseda, Kelchev ve Navarro, 2011)
Ankara’da Ahilik Teşkilatı Kümelenmesi (Sof Üretimi)	Ticarette artan nüfus, canlı bir şehir (Nurdan, 2012)	Çevredeki tarım alanları, iklimi ve bitki yapısı (Nurdan, 2012)	Meslek birliği içerisindeki ustalar (Ortaylı, 2010)	Ahilik teşkilatı üyeleri tarafından oluşturulmuş sermaye	Uygun ulaşım ve iletişim ağı, uygun konaklama imkanları (Taş, 2014)
Eskişehir-Bilecik-Kütahya Seramik İş Kümesi	Yeterli düzeyde insan kaynağı (Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2012)	Kaliteli ve zengin hammadde kaynakları (Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2012)	Güçlü bilgi altyapısına sahip bilim adamları (Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2012), Üniversiteler	Özel sektör ve ekonomi bakanlığı (Yılmaz, 2015)	-
OSTİM Savunma ve Havacılık Kümelenmesi	Başkent olması sebebiyle yeterli nüfus yoğunluğu (Oral, 2014)	-	Üniversite, araştırma kurumu, teknopark (OSTİM Savunma ve Havacılık Kümelenmesi)	Özel sektör ve ekonomi bakanlığı (Oral, 2014; Savunma Sanayi Müsteşarlığı, 2012)	Başkent olması sebebiyle tamamlanmış altyapı ve üstyapı hizmetleri (Oral, 2014)

Osmanlı Tersaneleri Ahilik Teşkilatı Kümelenmesi	Yeterli düzeyde insan kaynağı, yeni göçler (Bostan, 2015)	Liman için elverişli bölgeler	Bölgede yaşayan yerli halk, denizci beylikler (Bostan, 2015)	Osmanlı Devleti (Bostan, 2015)	Aktif ticaret politikası sebebiyle iç bölgelere iyi düzeyde ulaşım imkanları (Köprülü, 2015)
ŞEHİR/ BÖLGE/ KÜMELENME	Talep Koşulları	İlgili ve Destekleyici Endüstriler	Firma Yapısı, Stratejisi ve Rekabet	Şans Faktörü	Hükümet Faktörü
Kaliforniya Şarap Kümesi	Önemli yerel talep (Mueller ve Sumner, 2005)	Tamamlayıcı ve tedarikçi, çok sayıda endüstri (Porter, 1998b)	Bilgi akışı yoğun bir yapı, güçlü rekabet (Kunt, 2010; Porter, 1998b)	Altına Hücum Dönemi (Mueller ve Sumner, 2005)	Rahat politikalar (Kunt, 2010)
Ankara'da Ahilik Teşkilatı Kümelenmesi (Sof Üretimi)	Hükümet, yerel talep, küresel talep (Taş, 2014)	Aynı kumaşı kullanan ilişkili endüstriler, hammadde sağlayan çokça tedarikçi (Özdemir, 2012)	Ahilik teşkilatı yönetim yapısı, bölgesel rekabet (Kala, 2012)	Ankara'nın iklimi ve bitki yapısı (Nurdan, 2012)	Önemli müşteri (Taş, 2014), denetim rolü (Özdemir, 2012)
Eskişehir-Bilecik-Kütahya Seramik İş Kümesi	Rekabete yönlendiren yerel talep ve küresel talep (Kaya, 2016)	Aynı hammadde ve benzer teknolojileri kullanan ilgili endüstriler (Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2012) Hammadde sağlayan tedarikçiler	Sürekli gelişim ve inovasyona yönelen firma yapısı (Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2012)	Kaliteli ve zengin hammadde kaynakları (Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2012)	Bakanlık destekleri (Yılmaz, 2015) (Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2012)
OSTİM Savunma ve Havacılık Kümelenmesi	Hükümet talebi (Oral, 2014; Tekeli, 2010)	Aynı hammadde ve benzer teknolojileri kullanan ilgili endüstriler, tedarikçiler (OSTİM Savunma ve Havacılık Kümelenmesi; Oral, 2014)	Rekabetçi bir yapı ve strateji (OSTİM Savunma ve Havacılık Kümelenmesi)	Başkent olması ve silah tezgahlarının buraya taşınması (Tekeli, 2010)	Bakanlık desteği (Savunma Sanayi Müsteşarlığı, 2012)
Osmanlı Tersaneleri Ahilik Teşkilatı Kümelenmesi	Hükümet talebi (Şenyurt, 2014)	Gemi üretimi için gerekli tüm sanatkarlardan oluşan ilişkili endüstriler, hammadde tedarikçisi halk (Bostan, 2003)	Hiyerarşik yönetim yapısı, sürekli gelişime yönelen stratejik yapı, küresel rekabet (Bostan, 2015)	-	Sermaye kaynağı, önemli müşteri (Bostan, 2015)

Bu tablodan da görüleceği üzere, bir kümelenmenin oluşumunu etkileyen ortak özellikler olabilmektedir. Örneğin, Kaliforniya Şarap Kümesi, Ankara'da Ahilik Teşkilatı Kümelenmesi ve Eskişehir-Bilecik-Kütahya Seramik İş Kümesi özellikle birbirlerine benzemektedirler. Hammaddesi doğal kaynaklara bağlı olan bu kümelenmelerde, insan kaynaklarının yeterli düzeyde olduğu hatta göçlerle artarak yoğun bir nüfusa dönüştüğü anlaşılmaktadır. Benzersiz doğal ortamın Kaliforniya Şarap Kümesi'nin oluşumunu etkilediği görülürken, benzersiz iklimin ise sof üretimini etkilediği, keçilerin Ankara'nın ikliminden kaynaklı olarak, tiftiklerinin benzersiz bir hal aldığı bilinmektedir. Eskişehir-Bilecik-Kütahya Seramik İş Kümesi'nin oluşumunu ise o bölgelerde yıllardır bulunan kaliteli ve zengin hammadde kaynağı olan toprağın etkilediği açıktır. Bilgi kaynağı olarak hem Kaliforniya Şarap Kümesi'nde hem de Eskişehir-Bilecik-Kütahya Seramik İş Kümesi'nde

üniversitelerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Nitekim ahilik teşkilatı eğitim faaliyetlerini kendi bünyesinde karşıladığından, meslek birliği içerisindeki ustaların bilgi kaynağını oluşturduğu görülmektedir. Kaliforniya Şarap Kümesi'nin sermaye kaynaklarını, geçmiş dönemlerde ahilik teşkilatında da olduğu gibi üreticilerin kendi sermayelerinin oluşturuyor olması ise dikkat çeken diğer bir husustur. Tüm kümelenmelerde ulaşım imkanlarının yeterli veya iyi düzeyde olması, her birinde yerel talep veya hükümet talebinin mutlaka olması ve neredeyse tüm kümelenmelerde aynı hammadde ve teknolojileri kullanan ilgili endüstriler bulunması da dikkat çekmektedir.

OSTİM Savunma ve Havacılık Kümelenmesi ile Osmanlı Tersaneleri Ahilik Teşkilatı Kümelenmesi'nin en önemli ortak noktası ise hükümet talebidir. Bu kümelenmelerin gelişiminde hükümetin savunma ihtiyaçları öncelikli olmuştur. Kurtuluş Savaşı'nda Ankara savunma sanayisinin merkezi haline gelmiş, sonrasında Eskişehir'deki silah tezgahları Ankara'ya taşınmış ve sonrasında Ankara siyasal karar merkezi olmuştur. Ankara'nın başkent olmasıyla birlikte, devlet kurumlarının idari binalarının yapımı, inşaat malzemeleriyle ilgili imalathanelerin kurulmaya başlamasını tetiklemiştir (Oral, 2014). Böylece savunma sanayisi gelişerek kümelenme halini almıştır. Osmanlı Tersanelerinde ahilik teşkilatı kümelenmesinin oluşumunun da hükümetin savaşlar sebebiyle savunma ve donanma ihtiyaçlarından kaynaklandığı açıktır. Yerli halkın teknik bilgilerini Osmanlı donanmasına aktarması (Bostan, 2015), hali hazırda ticaret sebebiyle gelişmiş olan ulaşım ve konaklama imkânları Osmanlı Tersanelerinin de gelişimini tetiklemiş olan özelliklerdendir.

Kümelenme Özelliklerinde Ahilik Teşkilatı

Bu bölümde ilk olarak Porter'ın küme tanımını ele almak gerekmektedir. Porter'a göre kümeler, birbiriyle bağlantılı olan işletmeler ve kurumların belirli yerlerde coğrafik olarak yoğunlaşmalarıdır (Porter, 1998b). Bu konuyla ilgili olarak ahilik teşkilatı incelendiğinde, şehirlerin merkezinde ahilik teşkilatının binası olarak bedestenlerin yer aldığını, etrafında ise diğer esnaf ve sanatkârların çarşılarının kurulduğunu, merkeze bağlanan sokakların neredeyse tümünde her dalda faaliyet gösteren esnaf ve sanatkârların olduğunu görmekteyiz. Bu sokaklarda aynı meslekle uğraşanların, dolayısıyla aynı işletmelerin yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Porter kümelerin, birbiriyle bağlantılı endüstrilerin, uzmanlaşmış tedarikçilerin ve uzmanlaşmış altyapı sağlayıcılarının tamamını kapsadığını belirtmektedir (Porter, 1998b). Ahilik teşkilatı da genel olarak, hammaddeyi etraftan, özellikle şehre özgü hammaddeler ve şehrin yakın çevresindeki hammaddelerden tedarik eden, bunları işleyecek araç ve personeli bünyesinde barındıran ve ürettiğini satan bir sistem olmuştur. Şehre özgün hammaddelerin o şehirde veya yakın çevresinde oluşu, belirli tarz işçilik tekniğinin de uzun zamandır bir gelenek halinde o şehirde toplanmasını sağladığından, uzmanlaşmış tedarikçiler ile uzmanlaşmış işgücünün bu şekilde ahilik teşkilatında mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda ahilik teşkilatında uzmanlaşmanın, yani bir kişinin sadece bir sanat veya meslekle uğraşmasının kural olarak yer aldığı, kurala uymayanların teşkilattan çıkarıldığı bilinmektedir. Son olarak ahilik teşkilatının da kümeler gibi, birbiriyle bağlantılı endüstrileri kapsadığı gayet açıktır. Bu durum bizzat teşkilatın kurucusu Ahi Evran'ın sözleriyle kanıtlanabilmektedir: "...demircilik, marangozluk gibi çeşitli meslekleri yürütmek için çok insan gerekli olduğu gibi, demircilik ve marangozluk da bir takım alet ve edevatla yapılabileceği için bu alet ve edevatı tedarik için de çok sayıda insana ihtiyaç vardır..."

Son olarak Porter kümelerin çoğunun, kamu kurumları ve üniversiteler, standardizasyon kurumları, mesleki eğitim kurumları ve sendikalar gibi uzmanlaşmış eğitim, öğretim, araştırma, bilgi ve teknik destek sağlayan diğer kurumları da kapsadığını belirtmiştir (Porter, 1998b). Ahilik teşkilatının kusursuz bir hiyerarşi ile işlediği, bir sorun çıktığında kendi içinde çözdüğü, devlet ile esnaf arasındaki ilişkileri düzenlediği ve aynı zamanda, ücretlerin, ürün çeşitlerinin ve fiyatların ahilik teşkilatı tarafından belirlendiği bilinmektedir. Dolayısıyla ahilik teşkilatının bir kamu kurumu gibi görev yaptığı en başta söylenebilecektir. Yine ahilik teşkilatının asli görevleri olduğu bilinen, ürün ve kalite kontrolü ile fiyat tespiti konuları ele alındığında ahilik teşkilatının kendi içinde standardizasyon kurumu görevini yürüttüğü de görülmektedir. Her ahinin belirli kalite ve miktarlarda hammadde kullandığı, belirli üretim tekniklerine bağlı kaldığı ve ürettiği eşyayı belirli bir fiyata sattığı; bu

hususlarda farklı uygulamalar gerçekleştirenlerin cezalandırıldığı yadsınmaz bir gerçekliktir. Dolayısıyla denetimi sağlayan kamu kurumu gibi görev yaptığı da söylenebilecektir. Nitekim ahilik teşkilatının aynı zamanda bir eğitim kurumu görevi üstlendiği de bilinmektedir. Hem mesleki eğitim hem ahlaki eğitim ahilik teşkilatı aracılığıyla verilmiş, döneminin eğitim kurumu vazifesini de ahilik teşkilatı üstlenmiştir. Etkili mesleki eğitimin sağlanması usta-çırak ilişkisi sayesinde gerçekleşmiştir. Ahlaki eğitim ise zaviyelerde verilmiştir. Sonuç olarak ahilik teşkilatının üniversite gibi bir kurumu bünyesinde barındırdığı, bilgi ve teknik destek sağlayan bir yapısının olduğu açıkça anlaşılmakta, kümelenme tanımı içerisindeki özelliklerle uyumlu olduğu görülmektedir. Hatta kendi bünyesinde sağladığı özellikler düşünüldüğünde ahilik teşkilatının yeterince kapsamlı bir yapı olduğuna kanaat getirilmektedir.

Morosini'nin endüstriyel kümelerle ilgili yapmış olduğu tanımda kümelenmelerin sosyo-ekonomik bir varlık olduğuna vurgu yapılmıştır (Morosini, 2004). Ahilik kavramının tanımı yapılırken, insanı her şeyden üstün tutmayı ve içinde bulunduğu dönemin toplumsal ihtiyaçlarını karşılamayı amaç edinmiş; hem toplumsal, kültürel, eğitsel ve dini; hem de ekonomik, sınai ve ticari faaliyetlerde bulunmuş olan bir teşkilatı tanımladığı göz önüne alınmalıdır. Bu tanım göz önüne alındığında ahilik teşkilatının sosyo-ekonomik bir varlık olduğu rahatlıkla söylenebilmektedir.

Ahilik teşkilatı üyeleri arasında fütüvvet teşkilatının moral ve etik kurallarının benimsenmiş olması, "biz" duygusunu ortaya çıkaran "sosyal sermaye" ye de atıf yapabilmektedir. Sosyal sermaye, kişisel görüşmeler yoluyla işlem maliyetinin düşmesini, daha az bürokratik prosedürler izlenmesini, kişisel ve yerel bilgi akışı yoluyla düşük maliyetle bilgi elde edilmesini ve doğrudan temaslar yoluyla daha iyi işbirliği ve aralarında güvene dayalı ilişkiler kurulmasını sağlamaktadır (İmer, 2015). Tüm bu özelliklerin, kurulduğu dönemin şartlarına da bağlı olarak ahilik teşkilatında yer aldığı rahatlıkla söylenebilecektir. Özellikle teşkilattaki, yamak-çırak-kalfa-usta hiyerarşisi ve bu hiyerarşi içindekilerin baba-evlat ilişkisiyle birbirine bağlanmasının, güvene dayalı ilişkiler kurulmasını hızlandırdığı bir gerçektir.

Küme kavramına en yakın kavramın düşünsel öncülüğünü yapan Marshall'ın da bir alanda faaliyet gösteren işletmelerin neden birbirine daha yakın yerleşerek daha verimli olduklarına ilişkin belirlediği üç sebep bulunmaktadır. Bu sebepler, işgücü havuzu, ihtisaslaşmış tedarikçiler ve bilginin yayılmasıdır (Alsaç, 2010). Ahilik teşkilatında her meslek dalının bir sokakta yer aldığı bilindiğine göre bu sokaklarda işgücü havuzu bulunacağı ve bilginin rahatlıkla yayılacağı açıktır. Ahilik teşkilatında hammadde alımı tek elden yapıldığından, buna bağlı olarak ihtisaslaşmış tedarikçilerin olduğu da anlaşılmaktadır.

Kümelerin, merkez ve tamamlayıcı özel sektörü ile bilgi ve işbirliği kurumları arasında sinerjik ve birbirini besleyen bir ilişki olması; eğitim kurumları, kamu kurumları, yerel yönetimler, odalar ve diğer işbirliği kurumlarının, özel sektöre katkı sağlayarak bölge ekonomisinin gelişmesine ve böylece bölgesel kalkınmaya destek vermesi gerekmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Ekonomi Bakanlığı, t.y.). Ahilik teşkilatının genel çatısı altında da böyle bir ilişki kurulduğu, bölgesel ve ulusal koordinasyonun sağlandığı görülmektedir. Ahilik teşkilatı, Anadolu'nun her şehrinde ihtiyaca yönelik ve hammadde kaynaklarına bağlı olarak kurulmuş olmakla birlikte, tüm şehir teşkilatlarının ise bir merkezden yönetildiği bilinmektedir. Bu durum ulusal anlamda sinerjik bir yapının oluşturulduğunu kanıtlamaktadır. Aynı zamanda sanayi öncesi ekonomide kaynakların mümkün olduğunca eşit dağıtıldığı, iktisadi yapıya küçük ölçekli birimlerin hâkim olduğu bilinmektedir. Bu şartlar altında üretimin devam edebilmesi için gerekli yatırımları yapabilecek imkanlar bulunmamıştır. Ahilik teşkilatının da önemli fiziki yatırım gerektiren, çarşı, bedesten, kervansaray gibi tesisleri ve boyahane, debbağhane gibi imalathaneleri kendi imkanları ile yapmaları mümkün olmamıştır. Bu durumda önce Selçuklular, sonra Osmanlılar olmak üzere kamu kurumları ve yerel yönetimler ahilik teşkilatına katkı sağlamıştır. Selçuklular vakıf iktisadi işletmelerini ortaya çıkarmış, Osmanlılar bu kurumları geliştirmiştir. Vakıf iktisadi işletmeleri ahilik teşkilatına sermaye desteği sağlayarak, ekonominin gelişimini de destekleyen en önemli yapılar olmuştur.

Yapılan bir araştırmaya göre küme geliştirmenin ön koşulları arasında kalifiye işçilik ile geleneksel ve tarihi ön koşullar olduğu görülmektedir (Ahiler Kalkınma Ajansı, t.y.). Nitekim ahilik teşkilatında bir yamağın usta olabilmesi için 8 yıllık bir eğitimden geçmesi gerektiği ve aynı zamanda bazı sınavlardan başarılı olması, ahlaki anlamda da yeterli olması gerektiği göz önüne alındığında kalifiye işçiliğin ahilik teşkilatında da önemli yeri olduğu anlaşılmaktadır. Ahilik teşkilatında bölgelerde oluşan meslek dallarının, özellikle bölgelerde çok bulunan hammadde kaynaklarına bağlı olarak şekillendiği göz önüne alındığında; o bölgedeki yerel halkın o meslekle ilgili teknik bilgi ve becerilerinin bulunacağı, kendilerinden sonra gelen toplumlara bu bilgileri aktaracağı düşünülmelidir. Geleneksel ve tarihi ön koşullar bu şekilde oluşmaktadır.

Kümelenmeler, bir milletin kendi kendine yetmesi isteğinden de ortaya çıkabilmektedir (Mercan vd., 2004). Ahi Evran da sadece yeterli üretimi sağlamanın ekonomiyi geliştireceğini düşünmemiş, yapılan üretimle toplumun ihtiyaçlarını karşılamayı da hedeflemiştir. Ahi Evran'ın bu düşüncesi ile ihtiyaçların karşılanarak toplum refahının arttırıldığı, böylece öncelikle bir milletin kendi kendine yetebilmesinin sağlandığı görülmektedir.

Kümelenmelerin önemi pazarlama noktasında da ortaya çıkabilmektedir. Bir kümelenme, genellikle belirli bir alanda belirli bir yerin ününün artmasını sağlamaktadır (Porter, 1998b). Bu durumu günümüzde görebileceğimiz gibi ahilik teşkilatında da rahatlıkla görebilmekteyiz. Buna örnekler, Konya'da kamerüddin adı verilen kayısının meşhur olması, Aksaray'da koyun yününden dokunan halıların meşhur olması, Ankara'nın sof ile meşhur olması şeklinde verilebilmektedir.

Son olarak, kümelenmelerin belirli bir yaşam döngüsüne sahip oldukları belirtilmektedir. Buna göre embriyonik aşamadaki bir kümelenme, yenilik ve icat kaynaklarına veya mevcut ve gittikçe genişleyen endüstri liderlerine bağlıdır. Pazar genişledikçe kümelenme, girişimci ve rekabetçileri cezbetmekte, böylece büyüme aşamasına geçmektedir (Rosenfeld, 2003). Ancak tarihsel farklılıktan dolayı bu özelliğin ahilik teşkilatında bulunduğu söylenemeyecektir. Nitekim ahilik teşkilatının kurulmuş olduğu dönemlerde nüfus seviyesi daha düşük, iletişim imkânları oldukça zayıftır. Endüstriyel gelişmeler o dönemde daha durağan seyretmektedir.

Tarihsel farklılıktan kaynaklanan durum haricinde ahilik teşkilatının belirgin kümelenme özellikleriyle temel olarak örtüştüğü karşılaştırmalar sonucunda açıkça anlaşılmaktadır.

Sonuç

Sonuç olarak ahilik teşkilatının belirli özelliklerinin kümelenme özelliklerini yansıttığı, kümelenme özelliklerinin her biri ile ahilik teşkilatında yer alan özelliklerin eşleştirilebildiği görülmektedir. Buna göre ahilik teşkilatının, kümelenme özelliklerini taşıdığı ve bölgesel bir kümelenme modeli olduğu söylenebilmektedir. Kümelenme özelliklerinden coğrafik yoğunlaşmanın, ahilik teşkilatının da en belirgin özelliği olduğu görülmektedir. Birbiriyle ilişkili ve tedarikçi endüstriler, ahilik teşkilatı içerisinde yer almış her biri ayrı meslek birlikleri olarak teşkilatlanmıştır.

Uzmanlaşma, ahilik teşkilatının önemli kurallarından birisi olarak var olmuş, dolayısıyla ahilik teşkilatında uzmanlaşmış tedarikçiler ve uzmanlaşmış işgücünün varlığı tartışılmaz bir gerçeklik olmuştur. Kümeler bünyelerinde üniversiteler, standardizasyon kurumları, mesleki eğitim kurumları gibi bilgi ve teknik destek sağlayan kurumları barındırmaktadır. Nitekim ahilik teşkilatının da hem ahlaki hem mesleki eğitim veren bir kuruluş olarak üniversitelerin sağladığı bilgi desteğini sağladığı görülmektedir. Aynı zamanda ahlaki eğitim boyutuyla ahilik teşkilatının günümüz kümelenmelerinden bir adım önde olduğu, günümüze güzel bir örnek teşkil edebileceği söylenebilmektedir. Çoban (2018) da değerler eğitimi ve ahilik ilkelerini birlikte ele aldığı makalesinde; ahiliğin bizim dünyaya bakışımızda ve problemlerimizin çözümünde insan ve ahlak temelli alternatifler sunması açısından önemli bir sosyal kurum olduğunu, ahiliği daha iyi anlamamız gerektiğini, her türlü pragmatist düşünceden arınarak insana hizmeti önceleyen ahiliğin, arkasında yüzlerce yıl örnek alınacak bir model miras bıraktığını belirterek bizim bu düşüncemizi pekiştirmektedir.

Bu çalışma ile ortaya çıkan diğer bir husus, diğer birçok bilim dalında olduğu gibi, kümelenme alanında da ortaya konulan bakış açılarının Batı merkezli olduğudur. Bir diğer ifadeyle, işletmecilik ve yönetim alanındaki kavramlar Batı'daki gelişim seyrine göre oluşturulmaktadır (Aydoğan ve Delibaş, 2017). Ahilik teşkilatının, tarihi açıdan da bakıldığında esasında kümelenme kavramının temelini oluşturduğu görülmektedir. Bu noktada, bu çalışma ile eski yazılı eserlerden ekonomik ve ticari konuları içeren eserlerin ve bir yönüyle Türk işletmecilik tarihine katkı sağlayacak olan eserlerin tespit edilerek Türkçe'ye çevrilmesinin gerekliliği su yüzüne çıkmaktadır. Bu çalışmanın sınırlılığı, eski yazılı eserlerin okunamamış olması sebebiyle verilerin ikincil kaynaklardan toplanmış olmasıdır. Sonraki çalışmalarda, eski yazılı eserlerden ekonomik ve ticari konuları içerenlerin Türkçe'ye çevrilerek birincil kaynaklardan verilerin toplanması, Türk işletmecilik tarihi yazımına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma, tarihsel süreçte farklı coğrafyalardaki ekonomik birlikleri ele alarak karşılaştırmalı bir çalışma yapmış olması sebebiyle literatürdeki boşluğu doldurmaktadır. Bu açıdan önemli olduğu düşünülmeyle birlikte, ülkemizde kümelenme yapısı oluşturulabilecek bölgelere, ahilik teşkilatı bölgesel kümelenme modelinin ahlaki yönü de yadsınmadan, iyi bir örnek teşkil edebileceği önerilmektedir.

Açıklama: Bu makale, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalında hazırlanan "Türk işletmecilik tarihinde kümelenme modeli olarak ahilik teşkilatı" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Kaynaklar

- Ahiler Kalkınma Ajansı. (t.y.). *Yerel Ekonomik Kalkınma ve Kümelenme Rehberi*. <http://ahika.gov.tr/assets/ilgiliDosyalar/Kumelenme-Rehberi.pdf> adresinden 02.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Akdağ, M. (2014). *Türkiye'nin iktisadi ve içtimai tarihi* (2. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi.
- Akdağ, R., Mete, M. ve Emhan, A. (2014). Diyarbakır tekstil ve hazır giyim sektörünün elmas modeli ile kümelenme analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 323-431.
- Alcazar, J.C., Deseda, C.A., Kelchev, A. and Navarro, F. (2011). *Internet based services cluster in Silicon Valley*, Microeconomics of Competitiveness Final Report, Harvard Business School, Boston.
- Alsaç, F. (2010). *Bölgesel gelişme aracı olarak kümelenme yaklaşımı ve Türkiye için kümelenme destek modeli önerisi*. Planlama Uzmanlığı Tezi, Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı, Ankara.
- Aslan, E. (2014). Ahi örgütlerinden Urfa sıra gecesine uzanan bir kültür geleneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 5-15.
- Aydoğan, E. ve Delibaş, M. B. (2017). Ahilik kurumu ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 52(1), 1-18.
- Aziz, K. and Norhashim, M. (2008). Cluster-based policy making: Assessing performance and sustaining competitiveness. *Review of Policy Research*, 25(4), 349-375.
- Bayram, M. (1991). *Ahi Evran ve Ahi Teşkilatının kuruluşu*. Konya: Damla.

- Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2012). *Türkiye seramik sektörü strateji belgesi ve eylem planı (2012-2016)*. Ankara: Sanayi Genel Müdürlüğü.
- Bostan, İ. (2003). *Osmanlı Bahriye Teşkilatı: XVII. Yüzyılda Tersane-i Amire* (2. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Bostan, İ. (2015). *Beylikten imparatorluğa Osmanlı denizciliği* (7. Baskı). İstanbul: Kitap.
- Bulut, M. (2014). Osmanlı dünyasında vakıflar ve finans. İçinde Kurtoğlu, M. (Ed.), *Vakıf ve iktisat sempozyum* (ss. 33-35). Ankara: Vakıflar Genel Müdürlüğü.
- Celil, F. (2011). Ahilik Tarikatının Azerbaycan'da izleri. İçinde Güleç, E., Köksal, F., Işıksalan, S.N. ve Gündüz, A. (Ed.), *1. Uluslararası ahilik kültürü ve Kırşehir sempozyumu, I* (ss. 233-239). Kırşehir: SFN.
- Çağatay, N. (1988). Anadolu Türklerinin ekonomik yaşamları üzerine gözlemler (Bu alanda ahiliğin etkileri). *Belleten, LII*(203), 485-500.
- Çağatay, N. (1989). *Bir Türk kurumu olan ahilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Çoban, M. (2018). Değerler eğitimi ve ahilik ilkeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(1), 87-102. doi: 10.31592/aeusbed.337602
- Doğru, H. (1991). *XVI. yüzyılda Sultanönü sancağında ahiler ve ahi zaviyeleri*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Eraslan, İ. H. ve Güngören, M. (2013). Endüstriyel kümelenmelerin iktisadi tarihi ve gelişim süreci. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(45), 171-197.
- Gülerman, A. ve Taştekil, S. (1993). *Ahi teşkilatının Türk toplumunun sosyal ve ekonomik yapısı üzerindeki etkileri*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Güllülü, S. (1977). *Sosyoloji açısından ahi birlikleri*. İstanbul: Ötüken.
- İmer, H. (2015). *Türkiye imalat sanayiinde sektörel kümelenme ve rekabet gücü: Seçilmiş bölgeler için bir analiz*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- John, C. H. and Pouder, R. W. (2006). Technology clusters versus industry clusters: Resources, networks, and regional advantages. *Growth and Change, 37*(2), 141-171.
- Kala, A. (2012). *Debbağlıktan dericiliğe: İstanbul merkezli deri sektörünün doğuşu ve gelişimi*. İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür.
- Kaya, D.S. (2016). *Seramik sektörü*. https://ekonomi.isbank.com.tr/ContentManagement/Documents/sr201607_seramiksektoru.pdf adresinden 09.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Kazıcı, Z. (1988). Ahilik. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt. 1, 540-542). <https://islamansiklopedisi.org.tr/ahilik> adresinden 10.11.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Köksal, M. F., Kurtoğlu, O., Karaköse, H. ve Şenödeyici, Ö. (2008). *Kırşehir Müzesi'ndeki ahilik belgeleri: Ahi şecerenameleri, beratlar, vakfiyeler*. Kırşehir: Kırşehir Valiliği.
- Köprülü, M. F. (2015). *Osmanlı İmparatorluğunun kuruluşu*. İstanbul: Alfa.

- Kunt, İ. V. (2010). *Kobi'lerin rekabetçi avantaj sağlamalarında kümelenme stratejisinin rolü ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Küçükdağ, Y. (2016). Ahilik (Osmanlı dönemi). İçinde *Ahilik Ansiklopedisi* (2. Baskı, Cilt I, 223-227). Ankara: CTA.
- Mercan, B., Halıcı, N. S. ve Baltacı, N. (2004, Kasım). *Küresel ve bölgesel rekabet avantajı sağlayıcısı olarak sanayi odaklarının (clusters) oluşumu ve gelişimi*. 3. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi'nde sunulan bildiri, Eskişehir.
- Morosini, P. (2004). Industrial clusters, knowledge integration and performance. *World Development*, 32(2), 305-326.
- Mueller, R.A.E. and Sumner, D. A. (2005, July). *Clusters of grapes and wine*. Annual Meeting of the American Agricultural Economics Association, Providence. <http://www.uni-kiel.de/Agraroeconomie/Abteilungen/II/PDFs/wineclustersaaea.pdf> adresinden 13.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Nurdan, S. (2012). Osmanlının son döneminde Ankara tiftik keçisinin yok oluşuna karşı Beypazarı'nda yapılan bazı mücadeleler. İçinde Kurt, Y. ve Ünlü, E. (Ed.), *Tarihte Ankara Uluslararası Sempozyumu Bildiriler* (ss. 749-759). Ankara: A.Ü. DTCF.
- Odabaşı, Z. (2008). *Bir ahi dostu: Franz Taeschner hayatı ve eserleri*. Ankara: A.E.Ü. Ahilik Kültürünü Araştırma Merkezi.
- Oral, M. (2014). *Kümelenme yaklaşımının firma performansına etkisi: Ankara OSTİM örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ortaylı, İ. (2010). *Türkiye teşkilat ve idare tarihi*. Ankara: Cedit Neşriyat.
- OSTİM Savunma ve Havacılık Kümelenmesi. *Küme hakkında*. <http://www.ostimsavunma.org/tr/content/kume-hakkında/281> adresinden 10.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Özdemir, R. (2012). Ankara'da sof ve şal üretimi (1770-1850). İçinde Kurt, Y. ve Ünlü, E. (Ed.), *Tarihte Ankara Uluslararası Sempozyumu Bildiriler* (ss. 729-735). Ankara: A.Ü. DTCF.
- Porter, M. E. (1990a). The competitive advantage of nations. *Harvard Business Review*, 73-91.
- Porter, M. E. (1990b). *The competitive advantage of nations*. London: The Macmillan.
- Porter, M. E. (1998a, September). *The Adam Smith address: Location, clusters, and the "new" microeconomics of competition*. 39th Annual Meeting of National Association for Business Economics, New Orleans.
- Porter, M. E. (1998b). Clusters and the new economics of competition. *Harvard Business Review*, 77-90.
- Porter, M. E. (2000). Location, competition, and economic development: Local clusters in a global economy. *Economic Development Quarterly*, 14(1), 15-34.
- Rosenfeld, S. A. (2003). Expanding opportunities: Cluster strategies that reach more people and more places. *1. European Planning Studies*, 11(4), 359-377.
- Savunma Sanayi Müsteşarlığı. (2012). *Savunma Sanayi Gündemi Dergisi*, 2(19). Ankara: Art.

- Soykut, R. H. (1980). *İnsanlık bilimi ahilik*. Ankara: Halk Bankası.
- Şeker, M. (2001). *İbn Batuta'ya göre Anadolu'nun sosyal-kültürel ve iktisadi hayatı ile ahilik*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Şenyurt, A. (2014). Osmanlı tersanelerinin gelişiminde Ahi Evren'in ahi kümelenme modeli. *Tarih ve Uygarlık İstanbul Dergisi*, 5, 181-198.
- Şimşek, M. (2002). *Ahilik: TKY ve tarihteki bir uygulaması*. İstanbul: Hayat.
- Taş, H. (2014). *Ankara'nın bütüncül tarihine katkı: XVII. yüzyılda Ankara* (2. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Türkiye Cumhuriyeti Ekonomi Bakanlığı. (t.y.). *Yerel Paydaşlar İçin Kümelenme Kılavuzu*. http://www.smenetworking.gov.tr/userfiles/pdf/belgeler/ekonomiBakanligi/1_yerel_paydaslar.pdf adresinden 04.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Turan, K. (1996). *Ahilikten günümüze mesleki ve teknik eğitimin tarihi gelişimi*. İstanbul: M. Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Yıldız, S. ve Alp, S. (2014). Bir kümelenme örneği olarak Kars kaşar peyniri endüstri kümesi. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(1), 249-272.
- Yılmaz, C. (2015). *Onuncu kalkınma planı (2014-2018) seramik çalışma grubu raporu*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.

Extended Abstract

Introduction

Akhism, which emerged as a religious and social structure in Anatolia in the thirteenth century, has become an organization of tradesmen and craftsmen in time and has survived until the eighteenth century. With the centralization of the Ottoman State, it continued its activities as an organization representing the tradesmen only. The organization of tradesmen is a system that collects raw materials, hosts tools and personnel to process them and sells what they produce. The organization of Akhism, which was the tradesmen's organization of the Ottoman Empire, lived as the basic institution of the Ottoman production system.

It has been seen that Akhism is an example to clusters with some features. Clusters are geographical concentration of interconnected enterprises and institutions in certain places. These concentrations generally occur in places where there is abundant raw material, large market or high demand. It has been understood that these characteristics also play a role in the formation of the organization of Akhism.

When the literature is examined, it has been seen in previous studies, Akhism was considered as a cluster model, but there was no explanation in the theoretical framework. Therefore, in this article, it is examined in the light of the data collected by written document analysis, that Akhism is a regional cluster example. Since the data collected about Akhism and clusters, provides the opportunity to compare, it is aimed to make a comparative analysis.

Method

In this study, qualitative research method was used. The data were collected by written document analysis, which is one of the qualitative data collection methods. The features of cluster concept are discussed. In this context, the organization of Akhism, which was formed in previous societies and has cluster characteristics, was examined, similarities were determined and at the same time compared with the clusters formed by today's societies. So, the organization of Akhism, which is a sociological formation, was tried to be examined within the theoretical framework.

The features of clusters included in Akhism were first handled in terms of the cluster elements set by Porter. Later, the definitions of clusters were handled and the properties mentioned in the definitions were searched in Akhism. These comparisons are transferred to a table through examples. As it can be seen in the table that the examples are given together, the clusters formed both in the past and today show similar features and showed the correctness of the path followed in this study.

Result

When comparing according to Porter's cluster definition, the following results are obtained:

According to Porter, clusters are the geographical concentration of interconnected businesses and institutions in certain places. In this context, when Akhism is analyzed, we see that there are bedestens as the building of the organization of Akhism in the center of the cities, and the bazaars of tradesmen and craftsmen have been established around it and there are tradesmen and craftsmen operating in every branch in almost all of the streets connected to this center.

Porter states that clusters cover all interconnected industries, specialized suppliers and specialized infrastructure providers. It is clear that Akhism encompasses interconnected industries, such as clusters. This can be proven by the words of Ahi Evran, the founder of the organization itself: "... as many people are required to carry out various professions such as blacksmithing, carpentry, as well as these professions can be done with a set of tools and equipments, a large number of people are also needed to supply this tools and equipments." At the same time, it is understood that the

organization of Akhism is a system that collects raw materials, especially city-specific raw materials around the region, and includes the tools and personnel to process them, so that specialized suppliers and specialized workforce are present in the organization of Akhism.

Finally, Porter stated that most of the clusters include specialized education, teaching, research and the other institutions providing information and technical support like unions, public institutions, universities, standardization institutions. It is known that the organization of Akhism operates with a flawless hierarchy, resolves the problems in itself, regulates the relations between the state and the tradesmen, and at the same time, wages, product types and prices are determined by Akhism. Therefore, it can be said that the organization of Akhism functions like a public institution. When the issues of product and quality control and price determination, which are known to be the primary duties of the organization of Akhism, are considered, it is also seen that Akhism carries out the task of standardization in itself. As a matter of fact, it is known that the organization of Akhism also acts as an educational institution. Both vocational education and moral education were provided through the organization of Akhism, and so undertaken the duty of the educational institution of its period. As a result, it is clearly understood that Akhism has a structure that provides information and technical support, and it is seen that it is compatible with the characteristics within the cluster definition.

Discussion and Conclusion

As a result, it is seen that certain characteristics of the organization of Akhism reflect the cluster characteristics. Accordingly, it can be said that Akhism has cluster features and is a regional cluster model. It has seen that geographical concentration, which is one of the cluster characteristics, is the most prominent feature of the organization of Akhism as well. As a corporation that provides both moral and vocational education, Akhism provided information support such as universities. At the same time, it can be said that, with the moral education dimension, the organization of Akhism is one step ahead of today's clusters and can serve as a good example for the present day. This study is thought to be important in terms of filling the gap in the literature. Also as a regional clustering model of the organization of Akhism suggested to be an example for the regions where cluster structure can be established in our country.

Satın Alma Tarzları ile Güç Mesafesi ve Bireycilik-Toplulukçuluk Arasındaki İlişki

Sezer AYZAZ
Gençlik ve Spor Bakanlığı
ayazsezer@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6374-8652

Alphan ÇELİKEL
Çiğli Özel Sağlık Tesisleri Tic. Ltd. Şti.
alphancelikel@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9722-8145

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.690325

Geliş Tarihi: 17.02.2020

Revize Tarihi: 14.10.2020

Kabul Tarihi: 03.11.2020

Atıf Bilgisi

Ayaz, S. ve Çelikel, A. (2020). Satın alma tarzları ile güç mesafesi ve bireycilik-toplulukçuluk arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 813-827

ÖZ

Tüketici karar verme tarzları daha önce birçok farklı örneklem kümesi ve farklı kültürde araştırılmıştır. Bu değişkeni, farklı bir evrende ve farklı bir değişken olan Hofstede'nin kültürel boyutları ile birlikte inceleyerek ilişkilerini ortaya koymaya çalışmak bu araştırmanın önemidir. Bu çalışmada, Uşak Üniversitesinde çalışan, eğitim gören veya eğitmenlik yapan belirli yaş aralığındaki bireylerin giyim satın alma alışkanlıkları ile Geert Hofstede'nin Kültürel Boyutlar teorisi içindeki iki parametre olan Güç Mesafesi ve Bireycilik-Toplulukçuluk arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler anket formu yoluyla elde edilmiştir. Cevaplayıcılar satın alma tarzlarına göre beş gruba ayrılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için betimleyici istatistik, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analizler ve testler sonucunda, farklı gruplara ait cevaplayıcıların satın alma kararları ile ilgili demografik niteliklere göre anlamlı farklılıklar bulunmuş ve Hofstede'nin kültürel boyutları ile tüketici tarzları envanteri boyutları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, hem giyim sektörüne yeni pazarlama ve satış stratejileri konusunda hem de akademisyenlere bu konuda yeni çalışmalar yapma konusunda kaynak olma niteliği taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Satın alma tarzları, güç mesafesi, bireycilik- toplulukçuluk.

The Relationship Between The Purchasing Styles and Power Distance and Individualism-Collectivism

ABSTRACT

Consumer decision making styles have been investigated in many different sample sets and different cultures before. Trying to reveal their relationship by examining this variable in a different universe and with cultural dimensions of Hofstede, which is a different variable, reflects the importance of the research. In this research, the relationship between purchasing clothing habits individuals in certain age ranges who work, study or educating at Uşak University and two parameters (Power Distance and Individualism-Collectivism) in Geert Hofstede's Cultural Dimensions theory was examined. The data were obtained through the questionnaire forms. Respondents are divided into five groups according to their purchase style. Descriptive statistics, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson Correlation analysis were performed to analyze the data. As a result of the analyzes and tests, significant differences were found according to the demographic qualities regarding the purchasing decisions of the respondents belonging to different groups. It has been determined that there is a positive relationship between the cultural dimensions of Hofstede and the consumer style inventory dimensions at the level of $p < .01$. The results obtained are both sources for new marketing and sales strategies for the clothing industry and for academicians to make new studies on this subject.

Keywords: Purchasing styles, power distance, individualism-collectivism.

Giriş

Dünyada her alanda değişim hızı arttıkça, bireylerin etkilendikleri fiziksel ve psikolojik öğeler de çoğalmıştır. Bireylerin kararlarını etkileyen psikolojik etmenlerden Geert Hofstede'nin Kültürel Boyutlar teorisi birçok endüstri için araştırma kaynağı olmuştur. Kültürel boyutlar, giyim sektöründe de pazarlama stratejilerini belirleyen karar vericilerin en çok dikkat ettikleri etmenlerin içinde yer almaktadır. Her hangi bir ürün ya da ürün grubunun satış başarısının birçok sebebi vardır. Bu sebepler

fiziksel olabileceği gibi psikolojik de olabilmektedir. Kültürel boyutlar da bu aşamada devreye girmektedir. Dâhil olunan kültürün baskın özellikleri, tüketici davranışları üzerinde etkili olsa da her tüketiciyi aynı şekilde etkilememekte ve kültürel boyutların her biri tüketici veya tüketici gruplarında farklı etki uyandırabilmektedir.

Araştırmamızda Uşak Üniversitesine mensup katılımcıların mevcut kültürleri temelinde, kültürel boyutlardan güç mesafesi ve bireycilik-toplulukçuluk ile satın alma alışkanlıkları arasındaki ilişki gözlemlenmeye çalışılmıştır. İlgili boyutların niteliksel olarak yer aldığı ölçekler kullanılmış ve bu nitelikler baz alınarak katılımcı tüketici bireylerin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Günümüze dek yapılan araştırmaların büyük bir kısmı, farklı örneklemeler üzerinde Sproles ve Kendall (1986) tarafından geliştirilmiş olan Tüketici Tarzları Envanteri (TTE) boyutları kullanılarak tüketicilerin satın alma tarzlarını test etmek amacı ile yapılmıştır. Bu araştırmayı diğer araştırmalardan ayıran temel farklılık ise TTE boyutları ile Hofstede'nin kültürel boyutlarından olan güç mesafesi ve bireycilik-toplulukçuluk'un ilk defa birlikte incelenmesidir. Bu yolla, gözlemlenen veya belirlenmeye çalışılan değişkenleri değerlendirmeye, etki derecelerini ortaya koymaya ve birbirleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya uğraşmıştır. Bu araştırmanın bulguları daha sonra yapılacak olan benzer çalışmalar için literatürde öncü ve kaynak niteliği taşıyacaktır.

Satın Alma Tarzları

Tüketicilerin mal ve hizmetleri tercih ederken gösterdiği tutum ve hareketler bütünü olarak tanımlanabilen (Odabaşı, 2002) tüketici davranışları üzerine birçok bilimsel çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların ortak hedefi, tüketicilerin satın alma kararlarını etkileyen faktörleri belirlemeye çalışıp tüketicileri gruplandırmak ve elde edilen bulgulara göre ürün veya hizmet için en uygun pazarlama stratejilerini belirlemektir. Gruplandırmalar yapılırken demografik, sosyo-ekonomik, psikolojik, coğrafik vb. unsurlar göz önünde bulundurularak çeşitli şekillerde yapılabilmektedir. Bu gruplandırma kriterlerinden biri de bireylerin satın alma sürecindeki karar verme tarzlarıdır. Sproles ve Kendall (1986) bu konuda etkisini günümüzde de sürdüren en önemli araştırmalardan birini yapmışlardır.

Sproles ve Kendall (1986), tüketici karar verme tarzını bir tüketicinin karar verme tutumunu nitelendiren zihinsel yönelim şeklinde açıkladıkları çalışmalarında, literatürde o zamana kadar tanımlanan tüketici karar verme nitelikleri arasından duygusal ve bilişsel özellikleri birlikte içeren en temel sekiz zihinsel özelliği saptamıştır. Yazarlar, bu karar verme tarzı niteliklerini ölçebilmek amacıyla bir "Tüketici Tarzları Envanteri" oluşturmayı hedeflemişlerdir. Yürüttükleri araştırmalar sonucunda sekiz ana boyut ve toplam 40 yargıdan oluşan bir "Tüketici Tarzları Envanteri" (TTE) ortaya çıkarmışlardır. TTE şu boyutları kapsamaktadır:

- Mükemmeliyetçilik-Yüksek kalite odaklılık: En iyi ürünü sahip olmak için sıkı bir araştırmaya girişme
- Marka odaklılık: Daha pahalı, bilinirliği fazla olan markaları tercih etme
- Yenilik-Moda odaklılık: Yeni şeyler aramaktan ve modayı takip etmekten hoşlanma
- Eğlence-Haz odaklılık: Alışverişten zevk alma ve eğlence olsun diye alışveriş yapma
- Fiyat odaklılık: İndirimleri izleme, ödediği miktarın tam karşılığını bekleme
- Düşünmeden alışveriş etme-Dikkatsizlik: Plansız ve özensiz alışveriş etme
- Çeşit karmaşası yaşama: Marka, mağaza ve bilgi çokluğundan karar verme güçlüğü yaşama
- Alışkanlık- Marka bağlılığı odaklılık: Sevilen marka ve mağazaların olması ve bunlardan satın almayı alışkanlık haline getirme. Yazarlara göre tüketicilerin karar verme tarzları çoğu zaman bu niteliklerin bir birleşimi ile özellikle de bir veya ikisinin baskınlığıyla ortaya çıkmaktadır.

TTE'nin genellenebilirliğinin test edildiği ilk araştırmalarda Sproles ve Kendall'ın (1986) kullandığı yöntemin benzeri uygulanarak edinilen bulgular orijinal faktör yapısı ile karşılaştırılmıştır.

Bu araştırmalarda ölçeğin faktör sayıları, yargıların yüklendikleri faktörler ve faktör güvenilirlikleri ile ilgili bulgular, muhtemelen ekonomik ve kültürel temelli bazı farklılıklar olmakla birlikte orijinal TTE ile benzer faktör yapılarının varlığını ortaya koymuştur (Hafstrom, Chae ve Chung, 1992; Darvasula, Lysonski ve Andrews, 1993; Lysonski, Durvasula ve Zotos, 1995; Mitchell ve Bates, 1998; Fan ve Xiao, 1998; Walsh, Mitchell ve Thurau, 2001; Hiu, Siu, Wang ve Chang, 2001; Ünal ve Erciş, 2006; Kavas ve Yeşilada, 2007). Kısa zaman önce bu ölçeğin Türkiye'deki tüketici bireyler üzerinde uygulanmasına yönelik yapılan bir araştırmada, ölçeğin bazı uyarlamalar yapıldıktan sonra Türkiye'de yaşayan tüketiciler için de efektif bir gruplama ve kümeleme aracı olabileceği kanıtlanmıştır. (Dursun, Alınacı ve Tümer Kabadayı, 2013).

Güç Mesafesi

Kimi topluluk ve kültürlerde daha az gücü olan insanlar, eşit olmayan güç dağılımını sindirmişlerdir. Diğer bir ifadeyle toplumdaki bireylerin arasındaki güç mesafesi fazladır (Sargut, 2001). Güç mesafesi, bir toplulukta görece daha az güce sahip olan bireylerin gücün dağılımının eşit olmadığına kanaat getirmesidir. Geniş güç mesafesine sahip topluluklarda bireyler kendilerine ait özel alanlara sahiplerdir ve bu alanda statülerini kullanırlar, dar güç mesafesine sahip toplumlarda ise gücü olan bireyler kendilerini daha güçsüz gösterme eğilimindedirler (Mooij ve Hofstede, 2002). Örgütsel olarak bakıldığında ise gücün tek merkezde toplanması tercih edilmektedir. Bundan dolayı çalışanlar yöneticilerinin kendileri için oluşturdukları alanda dururlar ve emirleri beklerler (Rodrigues, 1988). Geniş güç mesafesine sahip toplumlarda, örgüt içerisindeki güç dağılımı dengesizliklere ve eşitsizliklere neden olabilmektedir. Böyle kültürlerde, pozisyon, statü, unvan gibi özelliklere saygı gösterilir ve önem verilir. Dar güç mesafesine sahip kültürlerdeyse, aksi durum söz konusudur; örgütlerde önemli kararlar alınacağı zaman alt kademedeki bireylerin de dâhil olması istenmekte, düşünceleri dinlenmekte ve bu yolla güç dağılımında eşitsizlikler daha az görülmektedir. Dar güç aralığına örnek toplumlar olarak Avusturya, İsrail, Danimarka, Yeni Zelanda ve İrlanda, geniş güç aralığına ise Malezya, Panama, Guetamala, Filipinler, Türkiye ve Venezuela örnek gösterilebilmektedir.

Bireycilik-Toplulukçuluk

Hofstede toplumları bireyci ve toplulukçu olarak iki ayrı boyutta ele almıştır. Bireycilik ve toplulukçuluk, bireylerin ruhunun kendilerine mi yoksa sağlam bağlarla biri birine örülü bir topluluğa mı dönük olduğunun cevabını vermeye çalışmaktadır (Steger, Schindel ve Krapf, 2002). Toplulukçuluk mantığı taşıyan gruplarda bireyler aileye, örgüte, işletmeye karşı aidiyet duygusu taşımaktadırlar ve ilgili yapının bir ögesi gibi hareket etmektedirler. Bu nedenle topluluğun faydası bireyin edineceği faydadan daha fazla önem taşımaktadır. Panama, Guatemala, Venezuela, Ekvator gibi ülkeler toplulukçuluğun örnekleri olarak gösterilebilmektedir. Türkiye ise Hofstede'nin (1984) araştırmasında yüksek toplulukçuluk düzeyinde gösterilmiştir. Bireyci toplumlarda ise ben fikri ağır basmaktadır. Ben düşüncesinin ön planda olduğu bu toplumlarda bireyler alınan kararlarda kendileri birebir etkin olmayı arzu etmektedirler. Bireysel başarıların daha fazla önem taşıdığı bu gruplara İngiltere, Amerika, Avustralya, Kanada gibi Anglo-Sakson ülkeler örnek gösterilebilmektedir.

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmış nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri birden fazla sayıda değişken arasındaki değişimin varlığı ve düzeyini saptamayı amaçlamaktadır (Karasar, 2018). Araştırmada kullanılan model ile TTE boyutlarından beş boyut; mükemmeliyetçilik, eğlence ve haz odaklılık, yenilik-moda odaklılık, çeşit karmaşası ve markaya duyarlılık ile Hofstede'nin kültürel boyutlarından bireycilik-toplulukçuluk ve güç mesafesi arasındaki ilişki ölçülmektedir. Çalışmanın temel amacı Uşak Üniversitesi örneğinde Hofstede'nin kültürel boyutları ile tüketicilerin satın alma tarzları arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Alt amaç ise ilgili boyutların katılımcıların demografik özellikleri itibari ile farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmada kolayda örnekleme metodu tercih edilmiştir. Örneklemin ana kütleyle daha iyi temsil edebilmesi için ve daha heterojen bir yapıya ulaşarak genelleştirilebilirlik oranının artırılması amacıyla çoğu araştırmadan farklı bir şekilde toplamda yaklaşık 25 bin öğrenci, çalışan ve eğitmenen oluşan evrenden rastgele 750 kişilik geniş bir örneklem çerçevesi ortaya konulmuştur. Örneklem adedinin ölçekte kullanılan madde sayısının en az 5 katı olması gerektiği araştırmacılar tarafından genel kabul gören yaklaşımdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Tavşancıl, 2006). Anket uygulama sonucunda 463 kişi anketleri cevaplamış, bu anketlerden 83'ü eksiklikler ve tutarsızlıklar sebebi ile elenmiş toplamda 380 örneklem analiz ve testlere tabi tutulmuştur. Ulaşılan örneklem sayısı, ölçekteki 38 maddenin on katı büyüklüğünde olduğundan dolayı istatistiksel işlemler için gayet iyi bir sayıya ulaşıldığı söylenebilir. Tablo1'de örnekleme dair demografik özellikler, yüzde oranı ve sıklıklar ile görülebilmektedir.

Tablo 1

Demografik Özellikler

Yaş	Yüzde	Sıklık	Meslek	Yüzde	Sıklık	Aylık Gelir	Yüzde	Sıklık	Eğitim Durumu	Yüzde	Sıklık	Medeni Durum	Yüzde	Sıklık
18-25	23.7	90	İşçi	15.8	60	1404 TL ve altı	21.8	83	İlköğretim	6.1	23	Evli	55.5	211
26-33	32.4	123	Memur	38.4	146	1404 - 2000 TL	15.0	57	Lise	18.4	70	Bekâr	44.5	169
34-41	18.9	72	Esnaf	2.1	8	2001 - 3000 TL	25.5	97	Önlisans	17.1	65			
42-49	14.5	55	Serbest meslek	4.2	16	3001 - 4000 TL	15.8	60	Lisans	42.4	161			
50-57	8.4	32	Öğrenci	15.3	58	4001 - 5000 TL	7.6	29	Lisansüstü	16.1	61			
58-65	1.3	5	Çalışmıyor	9.7	37	5000 TL ve üzeri	14.2	54						
66+	.8	3	Diğer	14.5	55									
Toplam	100	380		100	380		100	380		100	380		100	380

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, Sproles ve Kendall'ın 1986 yılında tüketicilerin karar verme tarzlarını belirlemek için tanımlamış olduğu sekiz temel özellikten oluşan Tüketici Tarzları Envanteri (TTE) ölçeği'nden kuramsal olarak uzmanlar çerçevesinden uygun olduğu düşünülen beş boyut ve Yoo, Donthu ve Lenartowicz (2011) tarafından Hofstede'nin beş boyutlu kültürel değerler ölçeğinden uyarlanarak oluşturulan beş boyuttan ikisi kullanılmıştır.

Ölçek toplam 38 madde ve 7 boyuttan oluşmaktadır. Her iki ölçekteki yargılar 5'li likert (1:Kesinlikle Katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Kararsızım, 4:Katılıyorum, 5:Kesinlikle Katılıyorum) ile derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler anket formu yoluyla elde edilmiştir. Cevaplayıcılar satın alma tarzlarına göre beş gruba ayrılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için betimleyici istatistik yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sorularına karşılık katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) değerlerinin hesaplanmasının yanı sıra tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin kolay anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi adına bulgular yeterli ayrıntı düzeyinde tabloleştirilerek sunulmuştur.

Araştırma Etiği

Çalışmanın bilgilendirilmiş gönüllü onam formu ve etik kurul onamı alınmıştır. (Uşak Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu. Tarih: 06.03.2020, Karar No: 2020-28).

Bulgular

Çalışmanın ölçme aracı ile edinilen verilerin çözümlenmesinde demografik bilgilere ulaşmak için betimsel istatistik yöntemlerine (yüzde, frekans, standart sapma, ortalama) başvurulmuştur. Normallik dağılımını belirlemek için sosyal bilimlerde sıkça başvurulan istatistiksel analiz yöntemiyle çarpıklık ve basıklık katsayılarına ulaşılmış, tüm çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında olduğu (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013) ve dolayısıyla normal dağıldığı görülmüştür.

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçme aracındaki iç tutarlılık güvenilirliklerini test edebilmek için hesaplanan Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısının hesaplanması sonucu ilgili 7 faktörün sosyal bilimlerde kabul gören $>.60$ güvenilirlik değerinin üstünde olduğu görülmüştür. $.60$ ve üzerindeki değerler sosyal bilimlerde uygulanan araştırmalar için kabul edilebilir güvenilirlik değer aralıklarıdır (Nunnally, 1967).

Tablo 2

İç Tutarlılık ve Normallik Dağılımı Sonuçları

	Kalite Odaklılık	Marka Odaklılık	Moda Odaklılık	Hedonik Odaklılık	Çeşit Karmaşası	Güç Mesafesi	Bireycilik Toplulukçuluk	Tüm Ölçek
A	.678	.783	.744	.650	.849	.802	.840	.817
Çarpıklık	.197	.449	.135	.274	-.028	.679	-.253	
Basıklık	-.458	.153	-.116	.483	-.588	.191	-.131	

Katılımcıların demografik niteliklerine göre ölçek maddelerindeki farklılıkları incelemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi ve tek faktörlü ANOVA istatistiksel yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Değişkenler arası ikili ilişkiyi ölçmek amacıyla Pearson korelasyon analizine başvurulmuştur.

Tablo 3

Katılımcıların Ölçüm Aracında Yer Alan Faktör Düzeyleri Üzerinden Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılmaları İçin t Testi

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p*
Kalite Odaklılık	Evli	211	3.13	.55012	-.907	378	.365
	Bekâr	169	3.18	.54504			
Marka Odaklılık	Evli	211	2.45	.71204	-.952	378	.342
	Bekâr	169	2.52	.75946			

Moda Odaklılık	Evli	211	2.85	.78791	-2.639	378	.009*
	Bekâr	169	3.07	.83586			
Hedonik Odaklılık	Evli	211	2.89	.61792	-.090	378	.929
	Bekâr	169	2.90	.58069			
Çeşit Karmaşası	Evli	211	3.07	1.00501	1.453	378	.147
	Bekâr	169	2.93	.95455			
Güç Mesafesi	Evli	211	2.00	.77250	.735	378	.463
	Bekâr	169	1.94	.80391			
Bireycilik-Toplulukçuluk	Evli	211	3.69	.82644	2.363	378	.019*
	Bekâr	169	3.49	.75404			

*p<0.05

Araştırmada yer alan evli ve bekâr katılımcılar arasında yedi faktörden ikisi olan moda odaklılık (p=.009) ve bireycilik-toplulukçuluk (p=.019) faktörlerinde anlamlı farklılık bulunmuş, diğer beş faktörde medeni duruma göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Tablo 3'te anlamlı farklılıklara ait ilgili değerler gösterilmiştir. Buna göre bekâr katılımcıların (\bar{X} =3.0698) moda odaklılık düzeyleri evli katılımcılara (\bar{X} =2.8493) göre anlamlı derecede yüksektir. Evli katılımcıların (\bar{X} =3.6863) bireycilik-toplulukçuluk düzeyleri bekâr katılımcılara (\bar{X} =3.4923) göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4

Katılımcıların Ölçüm Aracında Yer Alan Faktör Düzeyleri Üzerinden Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmaları İçin Anova Testi

Faktör		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kalite Odaklılık	Kümeler Arası	1.710	6	.285	.949	.460
	Kümeler İçi	111.997	373	.300		
	Toplam	113.706	379			
Marka Odaklılık	Kümeler Arası	5.921	6	.987	1.860	.087
	Kümeler İçi	197.938	373	.531		
	Toplam	203.858	379			
Moda Odaklılık	Kümeler Arası	20.532	6	3.422	5.507	.000*
	Kümeler İçi	231.775	373	.621		
	Toplam	252.307	379			
Hedonik Odaklılık	Kümeler Arası	2.443	6	.407	1.130	.344
	Kümeler İçi	134.392	373	.360		
	Toplam	136.835	379			
Çeşit Karmaşası	Kümeler Arası	4.734	6	.789	.812	.561
	Kümeler İçi	362.492	373	.972		
	Toplam	367.226	379			
Güç Mesafesi	Kümeler Arası	8.908	6	1.485	2.458	.024*
	Kümeler İçi	225.319	373	.604		
	Toplam	234.227	379			
Bireycilik-Toplulukçuluk	Kümeler Arası	6.588	6	1.098	1.736	.111
	Kümeler İçi	235.892	373	.632		
	Toplam	242.480	379			

*p<0.05

Çalışmaya katılan bireyler arasında yaş gruplarına göre yedi faktörden ikisi olan moda odaklılık (p=.000) ve güç mesafesi (p=.024) faktörlerinde anlamlı farklılık bulunmuş, diğer beş faktörde yaş gruplarına göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Tablo 4'te anlamlı farklılıklara ait ilgili değerler gösterilmiştir. Farkın hangi yaş kümesinden kaynaklandığının tespit edilmesi için yapılan Tukey testinin sonucuna göre 18-25 yaş kümesindeki katılımcıların (\bar{X} =3.0978) ve 26-33 yaş kümesindeki katılımcıların (\bar{X} =3.1252) moda odaklılık düzeylerinin 42-49 yaş kümesindekilerden (\bar{X} =2.5491) ve 50-57 yaş kümesindeki katılımcılardan (\bar{X} =2.5375) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 66 ve üstü yaş kümesindeki katılımcıların (\bar{X} =3.3333) güç mesafesi düzeylerinin 18-25 yaş

kümesindeki katılımcılardan ($\bar{X}=1.9111$) ve 26-33 yaş kümesindeki katılımcılardan ($\bar{X}=1.8976$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Ölçüm Aracında Yer Alan Faktör Düzeyleri Üzerinden Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmaları İçin Anova Testi

Faktör		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kalite Odaklılık	Kümelere Arası	3.447	4	.862	2.931	.021*
	Kümelere İçi	110.259	375	.294		
	Toplam	113.706	379			
Marka Odaklılık	Kümelere Arası	2.651	4	.663	1.235	.295
	Kümelere İçi	201.208	375	.537		
	Toplam	203.858	379			
Moda Odaklılık	Kümelere Arası	3.679	4	.920	1.387	.238
	Kümelere İçi	248.629	375	.663		
	Toplam	252.307	379			
Hedonik Odaklılık	Kümelere Arası	1.756	4	.439	1.219	.302
	Kümelere İçi	135.079	375	.360		
	Toplam	136.835	379			
Çeşit Karmaşası	Kümelere Arası	7.132	4	1.783	1.857	.117
	Kümelere İçi	360.094	375	.960		
	Toplam	367.226	379			
Güç Mesafesi	Kümelere Arası	26.189	4	6.547	11.802	.000*
	Kümelere İçi	208.038	375	.555		
	Toplam	234.227	379			
Bireycilik-Toplulukçuluk	Kümelere Arası	11.878	4	2.970	4.829	.001*
	Kümelere İçi	230.602	375	.615		
	Toplam	242.480	379			

*p<0.05

Araştırmadaki katılımcılar arasında öğrenim durumlarına göre yedi faktörden üçü olan kalite odaklılık (p=.021), güç mesafesi (p=.000) ve bireycilik-toplulukçuluk (p=.001) faktörlerinde anlamlı farklılık bulunmuş, diğer dört faktörde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Tablo 5'te anlamlı farklılıklara ait katsayılar görülmektedir. Hangi öğrenim durumu kümeleri arasında farklılık olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey testinin sonucuna göre lisans mezunu kümesindeki katılımcıların ($\bar{X}=3.2166$) kalite odaklılık düzeyinin ilköğretim mezunu kümesindeki katılımcılardan ($\bar{X}=2.9348$) anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. İlköğretim mezunu kümesindeki katılımcıların ($\bar{X}=2.4087$) güç mesafesi düzeyinin lisans mezunu kümesindeki katılımcılardan ($\bar{X}=1.7553$) ve lisansüstü mezunu kümesindekilerden ($\bar{X}=1.7967$) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Lise mezunu kümesindeki katılımcıların ($\bar{X}=2.3686$) güç mesafesi düzeyinin lisans mezunu kümesindeki katılımcılardan ($\bar{X}=1.7553$) ve lisansüstü mezunu kümesindekilerden ($\bar{X}=1.7967$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Önlisans mezunu kümesindeki katılımcıların ($\bar{X}=2.1169$) güç mesafesi düzeyinin lisans mezunu kümesindeki katılımcılardan ($\bar{X}=1.7553$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca lisans mezunu kümesindeki katılımcıların ($\bar{X}=3.6398$) ve lisansüstü mezunu kümesindekilerin ($\bar{X}=3.8984$) bireycilik-toplulukçuluk düzeyinin lise mezunu kümesindeki katılımcılardan ($\bar{X}=3.3086$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 6

Katılımcıların Ölçüm Aracında Yer Alan Faktör Düzeyleri Üzerinden Meslek Gruplarına Göre Karşılaştırılmaları İçin Anova Testi

Faktör		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kalite Odaklılık	Kümelere Arası	4.439	6	.740	2.525	.021*
	Kümelere İçi	109.268	373	.293		
	Toplam	113.706	379			

Marka Odaklılık	Kümeler Arası	3.365	6	.561	1.043	.397
	Kümeler İçi	200.494	373	.538		
	Toplam	203.858	379			
Moda Odaklılık	Kümeler Arası	6.732	6	1.122	1.704	.119
	Kümeler İçi	245.575	373	.658		
	Toplam	252.307	379			
Hedonik Odaklılık	Kümeler Arası	2.921	6	.487	1.356	.231
	Kümeler İçi	133.914	373	.359		
	Toplam	136.835	379			
Çeşit Karmaşası	Kümeler Arası	48.777	6	8.129	9.522	.000*
	Kümeler İçi	318.449	373	.854		
	Toplam	367.226	379			
Güç Mesafesi	Kümeler Arası	19.106	6	3.184	5.521	.000*
	Kümeler İçi	215.121	373	.577		
	Toplam	234.227	379			
Bireycilik-Toplulukçuluk	Kümeler Arası	11.321	6	1.887	3.045	.006*
	Kümeler İçi	231.159	373	.620		
	Toplam	242.480	379			

*p<0.05

Katılımcılar arasında meslek gruplarına göre kalite odaklılık (p=.021), çeşit karmaşası (p=.000), güç mesafesi (p=.000) ve bireycilik-toplulukçuluk (p=.006) faktörlerinde anlamlı farklılık bulunmuş, diğer üç faktörde meslek gruplarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tablo 6’te anlamlı farklılık değerleri gösterilmiştir. Hangi meslek grupları arasında farklılık olduğu bilgisine ulaşabilmek adına yapılan Tukey testinin sonucuna göre memur grubundaki katılımcıların (\bar{X} =3.2286) kalite odaklılık düzeyinin işçi grubundaki katılımcılardan (\bar{X} =2.9688) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmayan kümesindeki katılımcıların (\bar{X} =3.5743) ve öğrenci kümesindeki katılımcıların (\bar{X} =3.3534) çeşit karmaşası düzeyinin diğer diye tanımlanan meslek gruplarına mensup katılımcılardan (\bar{X} =2.4500), serbest meslek grubu katılımcılardan (\bar{X} =2.5000) ve işçi grubundaki katılımcılardan (\bar{X} =2.6750) anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Memur kümesindeki katılımcıların (\bar{X} =3.1267) çeşit karmaşası düzeyinin işçi grubundaki katılımcılardan (\bar{X} =2.6750) ve diğer diye tanımlanan meslek gruplarına mensup katılımcılardan (\bar{X} =2.4500) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Esnaf grubundaki katılımcıların (\bar{X} =2.6750) güç mesafesi düzeyinin memur grubundaki katılımcılardan (\bar{X} =1.8397) ve diğer diye tanımlanan meslek gruplarına mensup katılımcılardan (\bar{X} =1.8182) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. İşçi grubundaki katılımcıların (\bar{X} =2.3700) güç mesafesi düzeyinin öğrenci grubundaki katılımcılardan (\bar{X} =1.9034), memur grubundaki katılımcılardan (\bar{X} =1.8397) ve diğer diye tanımlanan meslek gruplarına mensup katılımcılardan (\bar{X} =1.8182) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Memur grubundaki katılımcıların (\bar{X} =3.7753) bireycilik-toplulukçuluk düzeyinin öğrenci grubundaki katılımcılardan (\bar{X} =3.3467) ve işçi grubundaki katılımcılardan (\bar{X} =3.3931) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 7

Katılımcıların Ölçüm Aracında Yer Alan Faktör Düzeyleri Üzerinden Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmaları İçin Anova Testi

Faktör	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Kalite Odaklılık	Kümeler Arası	6.592	5	1.318	4.604	.000*
	Kümeler İçi	107.114	374	.286		
	Toplam	113.706	379			
Marka Odaklılık	Kümeler Arası	6.438	5	1.288	2.439	.034*
	Kümeler İçi	197.421	374	.528		
	Toplam	203.858	379			
Moda Odaklılık	Kümeler Arası	4.048	5	.810	1.220	.299
	Kümeler İçi	248.259	374	.664		
	Toplam	252.307	379			
Hedonik Odaklılık	Kümeler Arası	1.665	5	.333	.922	.467

	Kümeler İçi	135.169	374	.361		
	Toplam	136.835	379			
Çeşit Karmaşası	Kümeler Arası	19.593	5	3.919	4.216	.001*
	Kümeler İçi	347.633	374	.930		
	Toplam	367.226	379			
Güç Mesafesi	Kümeler Arası	5.951	5	1.190	1.950	.085
	Kümeler İçi	228.276	374	.610		
	Toplam	234.227	379			
Bireycilik-Toplulukçuluk	Kümeler Arası	12.398	5	2.480	4.031	.001*
	Kümeler İçi	230.082	374	.615		
	Toplam	242.480	379			

*p<0.05

Çalışmaya katılan bireyler arasında gelir gruplarına göre kalite odaklılık (p=.000), marka odaklılık (p=.034), çeşit karmaşası (p=.001) ve bireycilik-toplulukçuluk (p=.001) faktörlerinde anlamlı farklılık bulunmuş, kalan üç faktörde meslek gruplarına göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Tablo 7’te anlamlı farklılık katsayıları gösterilmiştir. Hangi gelir grupları arasında farklılık olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey testinin sonucuna göre 5000 TL ve üzeri gelir grubundaki katılımcıların (\bar{X} =3.3426) kalite odaklılık düzeyinin 2001-3000 TL gelir grubundaki katılımcılardan (\bar{X} =3.0606) ve 1404 TL ve altı gelir grubundaki katılımcılardan (\bar{X} =3.0226) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. 3001 - 4000 TL gelir kümesindeki katılımcıların (\bar{X} =3.2875) kalite odaklılık düzeyinin 1404 TL ve altı gelir grubundaki katılımcılardan (\bar{X} =3.0226) anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. 1404 TL ve altı gelir grubundaki katılımcıların (\bar{X} =2.6245) marka odaklılık düzeyinin 2001-3000 TL gelir grubundaki katılımcılardan (\bar{X} =2.2973) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. 5000 TL ve üzeri gelir grubundaki katılımcıların (\bar{X} =3.4167) çeşit karmaşası düzeyinin 2001-3000 TL gelir grubundaki katılımcılardan (\bar{X} =2.8402) ve 1404-2000 TL gelir grubundaki katılımcılardan (\bar{X} =2.6667) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. 3001 - 4000 TL gelir kümesindeki katılımcıların (\bar{X} =3.8267) bireycilik-toplulukçuluk düzeyinin 1404 TL ve altı gelir grubundaki katılımcılardan (\bar{X} =3.4410) anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 8

Hofstede Kültürel Boyutları ile Tüketici Tarzları Envanteri'ne Ait Korelasyon Katsayıları

Pearson Korelasyon	Tüketici Tarzları Envanteri	Hofstede Kültürel Boyutları
Tüketici Tarzları Envanteri		
Hofstede Kültürel Boyutları	.188**	
Ortalama	2.8974	2.7882
Standart Sapma	.45299	.53843

**p<0.01

Ana değişkenler arasındaki ilişkileri gözlemleyebilmek amacıyla korelasyon analizi uygulanmıştır. Tablo 8’de basit korelasyon değerlerinden görüldüğü üzere Hofstede’nin kültürel boyutları ile tüketici tarzları envanteri ana değişkenleri arasında p<.01 düzeyinde pozitif yönde çok güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 9

Tüm Faktörlere Ait Korelasyon Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Pearson Korelasyon	Kalite Odaklılık	Marka Odaklılık	Moda Odaklılık	Hedonik Odaklılık	Çeşit Karmaşası	Güç Mesafesi	Bireycilik Toplulukçuluk
Kalite Odaklılık							
Marka Odaklılık	.453**						

Moda Odaklılık	.350**	.405**					
Hedonik Odaklılık	.182**	.076	.202**				
Çeşit Karmaşası	.302**	.114*	.030	.178**			
Güç Mesafesi	.004	.325**	.127*	.054	-.066		
Bireycilik Toplulukçuluk	.186**	-.028	-.016	.141**	.117*	-.078	
Ortalama	3.155	2.481	2.947	2.896	3.008	1.976	3.600
Standart Sapma	0.548	0.733	0.816	0.601	0.984	0.786	0.800

*p< 0.05 **p<0.01

Alt değişkenler arasındaki ilişkileri gözlemleyebilmek için korelasyon analizi uygulanmıştır. Tablo 9'da basit korelasyon değerlerinden görüldüğü üzere Hofstede'nin kültürel boyutlarından güç mesafesi ile tüketici tarzları envanterinde yer alan boyutlardan kalite odaklılık, hedonik odaklılık ve çeşit karmaşası değişkenleri arasında p<.05 ve p<.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Yine aynı tabloya bakıldığında Hofstede'nin kültürel boyutlarından bireycilik-toplulukçuluk ile tüketici tarzları envanterinde yer alan boyutlardan moda odaklılık ve marka odaklılık değişkenleri arasında p<.05 ve p<.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Hofstede'nin kültürel boyutlarından güç mesafesi ile tüketici tarzları envanteri boyutlarından marka odaklılık ve moda odaklılık değişkenleri arasında p<.05 ve p<.01 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Hofstede'nin kültürel boyutlarından bireycilik-toplulukçuluk ile tüketici tarzları envanteri boyutlarından kalite odaklılık, hedonik odaklılık ve çeşit karmaşası değişkenleri arasında p<.05 ve p<.01 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Sonuçlar incelendiğinde Hofstede'nin kültürel boyutları ile satın alma tarzları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, satın alma tarzlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterdiği ve yine Hofstede'nin kültürel boyutlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın temel amacı, birçok farklı örneklem kümesi ve farklı kültürde araştırılmış olan tüketici karar verme tarzlarını Uşak Üniversitesinde ve farklı bir değişken olan Hofstede'nin kültürel boyutları ile birlikte inceleyerek ilişkilerini ortaya koymaktır. Tüketicinin karar verme tarzı başka bir deyişle tüketicinin karakteri olarak kabul edilmektedir (Sproles ve Kendall, 1986). Karar verme tarzları tüketicilerin alışveriş yapma şekillerini açıklayan zihinsel bir süreç olarak belirtilmektedir. Araştırmada karar verme tarzları ve kültürel boyutlar, giyim endüstrisinde tüketicilerin alışveriş tutumları çerçevesinde incelenmiştir.

Demografik özellikler incelendiğinde, evli katılımcılar kümesinin bekâr katılımcılar kümesine oranla daha toplulukçu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Evli bireylerin çekirdek topluluk olan aile sorumluluğunu üstlenmiş olmaları, iş-çevre çatışmalarının azlığı, aile ve yaşam tatminlerinin yüksek olması (Coşkuner ve Şener, 2013) ve toplulukla uyum içerisinde olmanın aileleri için oluşturduğunu düşündükleri güvenlik duvarı hissi dolayısıyla toplulukçu yaklaşımlarının bekâr katılımcılara göre yüksek düzeyde olması beklenen bir sonuçtur. Evli katılımcıların toplulukçu tutumlarının altında yatan diğer bir sebep de ailelerini sosyo-ekonomik belirsizliklerden korumak için toplumla uyum içerisinde bulunmaları gerektiğini düşünmeleri olabilir. Bekâr katılımcıların moda odaklılık düzeylerinin evli katılımcılara göre yüksek çıkması ise bekâr bireylerin henüz eşlerini bulamamış olduklarını düşünerek sürekli bir kendini beğendirme durumunda olmaları şeklinde açıklanabilir.

18-33 yaş grubu bireylerin yaşça kendilerinden önemli derecede olgun olan 42-57 yaş grubu bireylere göre daha fazla moda odaklı olmaları evli ve bekâr katılımcı grubundaki eş bulup bulmamış olma durumuyla aynı minvalde ifade edilebilir. Patlama kuşağı ve öncesi kuşağa mensup 66 yaş üstü bireylerin güç mesafesi düzeylerinin Y ve Z kuşaklarına mensup 18-33 yaş grubu bireylerden çok daha fazla olması, patlama kuşağı ve öncesi kuşakların katı otorite ve emir komuta zincirini olumlu karşıladıkları gibi önemli bir veriyi ortaya koymaktadır.

İlköğretim mezunlarının güç mesafesi düzeyinin daha üst öğrenim gruplarına göre fazla olması ve öğrenim durumu arttıkça güç mesafesi düzeyinin azalması, kişinin bilgi ve donanımı arttıkça kendini o oranda ifade edebilme ve kabul görme ihtiyacı ile açıklanabilir. En yüksek eğitim grubuna mensup kümelerin kendilerinden düşük eğitim gruplarından daha fazla toplulukçu olmaları da entelektüel olarak belli bir düzeye gelmiş bireylerin toplum birliğini ve toplumsal düzeni daha fazla önemsedikleri verisini sunmaktadır.

Memur kümesinin giyim konusunda kalite odaklılık düzeyinin diğer meslek kümelerine göre yüksek olması (Aktuğlu ve Temel, 2006), sürekli terfi şansı sunan bir meslek olması ve bu konuda bırakılan görsel izlenimin de dikkate alınması ile ilgili bulunması kuvvetle muhtemeldir. Çalışmayan ve öğrenci bireylerin çeşit karmaşası düzeylerinin yüksek olması, kıyafet konusunda iş yeri kıyafet yükümlülükleri gibi henüz normatif bir düzen içerisinde olmamalarından kaynaklanabilir. Esnaf ve işçilerin güç mesafesi düzeylerinin memurlardan yüksek olması durumu, yasal normlarla düzenlenmiş görevde yükselme şansları olmayan esnaf ve işçilerin aksine bu şansı bulunan ve görevde yükselmek için kendilerini ifade edebilecekleri, gerçekleştirebilecekleri dar güç aralığına sahip şartlara ihtiyaç duyan memurların, geniş güç aralığına sahip katı otorite ve emir komuta zincirine maruz kaldıkları ve durumdan memnun olmadıkları sonucunu sunabilmektedir. Sonuçlara göre memur kümesinin daha toplulukçu olması, topluma aykırı görünmenin mesleki olarak yükselmelerinin önüne geçeceği ve toplumca kabul görmeyen seçimler yaparlarsa sürekli birlikte bulunmak zorunda olduğu iş arkadaşları ile onarılamaz sorunlar yaşayacağı kaygısı taşıması şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcılardan 5000 TL ve üstü gelir grubunun kalite odaklılık düzeyinin özellikle araştırmadaki en alt gelir gruplarının kalite odaklılık düzeylerinden fazla olması, kaliteli ürünlerin genelde daha pahalı olması nedeniyle direkt satın alma gücü ile ilişkilendirilebilir. Araştırmadaki en düşük gelir grubunun marka odaklılık düzeyinin diğer gelir gruplarına göre fazla olması, bu alt gelir grubuna mensup bireylerin taşıdıkları elbiselerin markalarına paralel olarak önemsenme ihtiyacı hissettiklerini gösterebilir (Grant ve Stephen, 2005). 5000 TL ve üstü gelir grubunun çeşit karmaşası düzeyinin araştırmadaki en alt gelir gruplarının çeşit karmaşası düzeylerinden fazla olması, satın alma gücünün yüksek olması dolayısıyla herkeste olmayan giyim ürünlerini ayırt edebilme ve bulma çabası ile ilişkilendirilebilir.

Alt faktörlerin incelendiği korelasyon analiz sonuçlarına göre katı hiyerarşi ve emir komuta zincirini makul bulan kümelerin marka ve moda odaklılık ile ilişkisi $p < .05$ ve $p < .01$ anlamlılık düzeyinde pozitif çıkmıştır. Bu da katı hiyerarşi ve emir komuta zincirini makul bulan kümelerin dış görünüşlerine önem verdiklerini göstermektedir. Yine aynı analiz sonucunda toplulukçu bireylerin kalite odaklılık, hedonik odaklılık ve çeşit karmaşası ile ilişkisinin $p < .05$ ve $p < .01$ anlamlılık düzeyinde pozitif çıktığı görülmüştür. Bu veri de bize toplumsal düzene daha bağlı olan bireylerin zevklerine uygun, kaliteli giyinmeyi tercih ettikleri ancak giyim ürünlerini seçmekte zorlandıkları sonucunu sunmaktadır. Giyim ürünlerini seçmekte zorlanmalarının sebebi bireylerin kendi tercihleri yerine mensubu olduğu toplulukça kabul görece kıyafetleri satın almak zorunda hissetmeleri olabilir (Beaudoin ve Lachance, 2006).

Araştırmanın sonuçlarına göre, çalışmanın temel amacı olan Hofstede'nin kültürel boyutları ile tüketicilerin satın alma tarzları arasında ilişki pozitif yönlü bulunmuştur. Bu da bireylerin toplumla ne derece yakın ilişkide oldukları ya da olmadıklarının ve yaşadıkları çevrede kendilerini ne kadar ifade edebildikleri, önemsendiklerinin ya da önemsenmediklerinin giyim tercihlerini yapmalarında önemli faktörler olduğu ve satın alma alışkanlığını etkilediği verisini ortaya koymuştur. Bu veri Akyıldız (2008) tarafından yapılan ve özgüven ile marka bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma, Çetin'in (2016) gelir düzeyi ile marka bağımlılığı ilişkisini ölçtüğü çalışma ve Özden'in (2019) dış güven ile marka beğenirliği ilişkisini analiz ettiği çalışmayla uyum göstermektedir.

Tüketici satın alma tarzlarının ve söz konusu tarzların Hofstede'nin kültürel boyutlarıyla ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma literatüre ve sektörle ilgilenen birey ve işletmelere önemli katkılar sağlamaktadır. Araştırmanın sonuçları Türk tüketicileri için etkin bir tasnif aracı

olabilir. İşletmenin, tüketicilerin satın alma tarzlarını değerlendirebilmesi, böylelikle akılcı bir sistem yaklaşımı ile hedef pazarını bölümlere ayırabilmesi ve oluşturduğu her bir bölüm için ayrı bir yöntem ya da yöntemler grubu oluşturarak rekabet üstünlüğünü sağlaması amacıyla kullanılabilir.

Çalışmanın en büyük kısıtı, kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen tümü Uşak Üniversitesi mensubu katılımcılardan edinilen veriler ile yapılmış olmasıdır. İleriki çalışmalarda temsil oranı daha yüksek örnekleme yöntemleri ve örneklemeler ile genellenebilirlik açısından daha güçlü veriler elde edilebilir.

Kaynaklar

- Aktuğlu, I. K. ve Temel, A. (2006). Tüketiciler markaları nasıl tercih ediyor? (Kamu sektörü çalışanlarının giysi markalarını tercihini etkileyen faktörlere yönelik bir araştırma). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 43-59
- Akyıldız, M. (2008). Özgüven duygusu marka bağlılığını gerçekten artırır mı?. *Ege Academic Review*. 10. 933-950. 10.21121/eab.2010319623.
- Beaudoin, P. and Lachance, M. J. (2006). “Determinants of adolescents’ brand sensitivity to clothing”, *Family and Consumer Sciences Research Journal*, Vol.34, No.4
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Coşkuner, S. ve Şener, A. (2013). Akademisyenlerin iş ve aile karakteristiklerinin evlilik, aile ve yaşam tatmini ile ilişkisi: İş ve aile çatışmasının aracı rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 21, 1-25.
- Çetin, K. (2016). Kadın tüketicilerin giysi satın alma davranışları ve marka bağımlılığı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), 22-40
- Dursun, İ., Alınçık, Ü. ve Tümer Kabadayı, E. (2013). Tüketici karar verme tarzları ölçeği: Yapısı ve boyutları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 9 (19), 293-304
- Durvasula, S., Lysonski, S. and Andrews, J. G. (1993). Cross-cultural generalizability of a scale for profiling consumer’s decision making styles. *The Journal of Consumer Affairs*, 27 (1), 55-65
- Fan, J. X. and Xiao, J. (1998). Consumer decision making styles of young-adult Chinese. *The Journal of Consumer Affairs*, 32 (2), 275-294.
- Gary P. Braun and Ramon P. Rodriguez Jr. (2008). Earnings management and accounting values: A test of gray (1988). *Journal of International Accounting Research*. 7 (2), 1-23.
- Grant I.J. and Stephen G.R. (2005). “Buying behavior of “tweenage” girls and key societal communicating factors influencing their purchasing of fashion clothing”, *Journal of Fashion Marketing and Management*. 9(4), 450-467.
- Hafstrom, J. L., Chae, J. S. and Chung, Y. S. (1992). Consumer decision making styles: comparison between United States and Korean young consumers. *Journal of Consumer Affairs*, 26 (1), 146-158.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. and Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.

- Hiu, A. S. Y., Siu, N. Y. M., Wang, C. C. L. and Chang, L. M. K. (2001). An investigation of decision-making styles of consumers in China. *Journal of Consumer Affairs*, 35 (2), 326-345.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*.5. Sage.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (33. baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavas, A. ve Yesilada, F. (2007). Decision making styles of young Turkish consumers. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 9 (11), 73-85
- Lysonski, S., Durvasula, S. ve Zotos, Y. (1995). Consumer-decision making styles: a multi-country investigation. *European Journal of Marketing*, 30 (12), 10-21
- Mitchell, V. W. and Bates, L. (1998). UK consumer-decision making styles. *Journal of Marketing Management*, 14 (2), 199-225.
- Mooij, M. and Hofstede, G. (2002). Convergence and divergence in consumer behavior: implications for international retailing. *Journal of Retailing*, 78, 85-110.
- Nunnally, J.C. (1967). *Psychometric theory*. New York: Mc-Graw-Hill Book Company.
- Odabaşı, Y. ve Barış, G. (2002). *Tüketici davranışı*. İstanbul: Mediacat.
- Özden, A. (2019). Kadın tüketicilerin özgüven düzeyleri ile tercih ettikleri hazır giyim markalarına yönelik marka beğenirlik düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *International Review of Economics and Management*, 7 (1) , 115-138. DOI: 10.18825/iremjournal.537707
- Sargut, S. (2001). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*. (2. Baskı), Ankara: İmge Yayıncılık.
- Sproles, G. B. and Kendall, E. L. (1986). A methodology for profiling consumers' decision making styles. *The Journal of Consumer Affairs*, 20(2), 267-279.
- Steger, U., Schindel, C. ve Krapf, H. (2002). The experience of emas in three european countries: A cultural and competitive analysis. *Business Strategy and the Environment*, 11, 32-42
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel
- Ünal, S. ve Erciş, A. (2006). Tüketicilerin kişisel değerlerinin satın alma tarzları üzerindeki etkisi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 23-45.
- Walsh, G., Mitchell, V. W. and Thurau, T. H. (2001). German consumerdecision making styles. *The Journal of Consumer Affairs*, 35 (1), 73-95.
- Yoo, B., Donthu, N. and Lenartowicz, T. (2011). Measuring Hofstede's five dimensions of cultural values at the individual level: Development and validation of CVSCALE. *Journal of International Consumer Marketing*, 23(3-4), 193-210.

Extended Abstract

Introduction

As the speed of change increases in every field in the world, the physical and psychological elements that individuals are affected have also increased. The Cultural Dimensions theory of Geert Hofstede, one of the psychological factors affecting the decisions of individuals, has been a research resource for many industries. The cultural dimensions are among the factors that the decision makers who determine the marketing strategies in the clothing sector pay attention to the most. There are many reasons for the sales success of any product or product group. These reasons can be physical or psychological. Cultural dimensions come into play at this stage. Although the dominant features of the culture involved are effective on consumer behavior, they do not affect each consumer in the same way, and each of the cultural dimensions may have different effects on the consumer or consumer groups. In our study, we tried to observe the relationship between two cultural dimensions (power distance and individualism-collectivism) and purchasing habits based on the existing cultures of the participants of Uşak University. The scales with qualitatively involved dimensions were used and it was aimed to determine the attitudes of the participating consumer individuals based on these qualities. Most of the researches carried out to date have been done to test consumers' purchasing styles using the Consumer Styles Inventory (TTE) dimensions developed by Sproles and Kendall (1986) on different samples. The main difference that distinguishes this research from other researches is that the TTE dimensions and Hofstede's cultural dimensions (Power distance and individualism-collectivism) are examined together for the first time. In this way, it has been tried to evaluate the variables observed or tried to be determined, to reveal their degree of influence and to reveal the relationships between each other. The findings of this research will be a pioneer and source in the literature for similar studies to be carried out later.

Method

With the model used in the research the relationship between five dimensions from TTE dimensions ; perfectionism, recreational, fashion conscious, confused by overchoice and brand conscious, and the individualism-collectivism and power distance from Hofstede's cultural dimensions are measured. In the study, five dimensions from Sproles and Kendall's eight main features, which were defined in 1986 to determine the decision making styles of consumers, and two of the five dimensions created by Yoo, Donthu and Lenartowicz (2011) adapting Hofstede's five-dimensional cultural values scale which are theoretically considered appropriate from the framework of experts were used. In this research, convenience sampling method was preferred. In order for the sample to represent the population better and to increase the generalizability rate by reaching a more heterogeneous structure, a larger sampling frame of 750 people, consisting of students, employees and educators, has been presented. As a result of the questionnaire application, 463 people answered the questionnaires, 83 of which were eliminated due to deficiencies and inconsistencies, and a total of 380 samples were subjected to analysis and tests. The scale consists of 38 items and 7 dimensions. The expressions in both scales are rated as 5-point Likert (1: Strongly Disagree, 2: Disagree, 3: Undecided, 4: Agree, 5: Strongly Agree). In Table1, demographic characteristics of the sample can be seen with the percentage.

Result

Descriptive statistical methods (percentage, frequency, standard deviation, mean) were used to reach demographic information in the analysis of the data obtained with the scale of the study. In order to determine the normality distribution, skewness and kurtosis coefficients were reached with the statistical analysis method frequently used in social sciences, and all skewness and kurtosis coefficients were between +1 and -1 (Hair, Black, Babin, Anderson and Tatham, 2013) and therefore the data were found to be normally distributed. As can be seen in Table 2, as a result of calculating the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient calculated to test the internal consistency reliability

in scale, 7 factors were found to be above $> .60$ reliability value accepted in social sciences. Values of $.60$ and above are acceptable reliability value ranges for research in social sciences (Nunnally, 1967). In order to examine the differences in the scale items according to the demographic characteristics of the participants, t-test and one-factor ANOVA statistical method were used for independent samples (Büyüköztürk, 2002). Pearson correlation analysis was used to measure the bilateral relationship between variables.

When the results are evaluated, it is seen that there is a positive relationship between the cultural dimensions of Hofstede and the purchase styles, the purchase styles differ according to the demographic characteristics and the cultural dimensions of Hofstede differ according to the demographic characteristics.

Discussion and Conclusion

According to the results of the research, the relationship between the cultural dimensions of Hofstede, and the purchasing styles of consumers, which is the main purpose of the study was found to be positive. This revealed the data of how close individuals are or are not with the society and how much they can express themselves in the environment they live in, whether they are cared or ignored, are important factors in making their clothing choices and affect their purchasing habit. This study, which was conducted to examine consumer purchasing styles and the relationship of these styles with Hofstede's cultural dimensions, contributes significantly to the literature and individuals and businesses interested in the sector. The results of the research can be an effective sorting tool for Turkish consumers. It can be used to enable the business to evaluate consumers' purchasing styles, thereby dividing the target market into segments with a rational system approach, and to provide a competitive advantage by creating a separate method or group of methods for each department. In future studies, stronger data can be obtained in terms of generalizability with sampling methods and samples with higher representation rates.

Yatılı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma

Oğuzhan YILDIRIM
Millî Eğitim Bakanlığı
oguzhanyildirim.pdr@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8174-9640

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.686646

Geliş Tarihi: 08.02.2020

Revize Tarihi: 09.11.2020

Kabul Tarihi: 10.11.2020

Atıf Bilgisi

Yıldırım, O. (2020). Yatılı okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 828-841.

ÖZ

Bu çalışmada yatılı okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşıma dayanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışma grubunda yatılı okullarda görev yapan gönüllü 18 öğretmen yer almıştır. Veri toplama kısmında araştırmacı tarafından hazırlanan 17 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formdan elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda; üç tema (Kazanç, Güçlük ve Gelecek Planları) ve bu temalara ilişkin dokuz alt tema oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre yatılı okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen içsel ve dışsal birçok faktörün olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerin iş doyumlarını düşüren faktörlerin başında gece nöbetleri/belleticilik görevleri, fiziksel yorgunlukları ve sorumlulukları gelmiştir. Bunun yanında okul ortamının aile ortamı samimiyetinde olması ve öğrencilerle olumlu ilişkilerin kurulmasının öğretmenlerin iş doyumlarını arttıran faktörler olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bu kapsamda çalışmada alanyazı çerçevesinde tartışılmış ve ilgili alanyazına bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İş doyumunu, yatılı okul, nöbet, nitel araştırma.

Investigating Job Satisfaction of Teachers Working in Boarding School: A Qualitative Research

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine job satisfaction of teachers working in boarding schools. The study embraced phenomenological research of qualitative design. The study group of the study was determined by purposive sampling method. The study group consisted of 18 volunteer teachers working in boarding schools. In the data collection, a semi-structured interview form consisting of 17 questions prepared by the researcher was used. Content analysis was performed in analyzing the data. As a result of the content analysis, there were three themes (Gain, Difficulty and Future Plans) and nine related sub themes. According to the results of the research, it has been found that there are many internal and external factors affecting the job satisfaction of the teachers working in boarding schools. Night guard duty, fatigue and responsibilities were the main factors that reduced job satisfaction of these teachers. However, the fact that the school is like a family environment and positive relations with the students increased the job satisfaction of the teachers. The results of the study were discussed within the literature and further suggestions were made.

Keywords: Job satisfaction, boarding school, guard duty, qualitative research.

Giriş

Toplumun birçok alanda iyi yetiştirilmiş bireylere ihtiyacı vardır. İnsanların birçok alanda gelişebilmesinin en temel yolu eğitimidir. Eğitimin en büyük aktörleri ise öğretmenlerdir. Toplumun gelişmesi ve ilerlemesinde işini severek yapan, çalışma ortamında huzurlu olan ve iş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin rolü oldukça büyüktür (Adıgüzel, Karadağ ve Ünsal, 2011; Karakaya-Çiçek ve Çoruk, 2017). Eğitim ile ilgili bugüne kadar birçok bilimsel araştırma yapılmıştır (Bakioğlu ve Göktaş, 2018). Özellikle son yıllarda bilim dünyasındaki gelişmeler incelendiğinde, özellikle beşerî bilimler alanında birey odaklı araştırmaların arttığı gözlemlenmiştir. Birey odaklı bu araştırmaların başında gelen kavramlardan biri de iş doyumunu kavramıdır. İş doyumunu kavramı ilk olarak 1920'li yıllarda ortaya çıkmış olsa da önemi 1930'dan sonra anlaşılmıştır (Agho, Mueller ve Price, 1993). Locke (1976) iş doyumunu; kişinin işini sevmesi ve performansını beğenmesiyle ortaya hoş ve olumlu duyguların çıkması olarak tanımlar.

Çalışan bireyin işinden elde ettiği haz ve mutluluk onun iş doyumunu artırır (Aslan ve Erbay, 2017) İş doyum kavramı kişinin işi hakkında olumlu duygulara sahip olması anlamına gelir (Robbins ve Judge, 2012). İş doyum yüksek kişiler daha sağlıklı ve yaşamının birçok alanında daha mutlu olmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Gill, 1999). Bireysel ve çevresel birçok faktör iş doyumunu etkilemektedir. Kişinin cinsiyeti, yaşı, sosyal çevresi, kişilik yapısı, eğitim düzeyi medeni durumu ve çalışma ortamından beklentileri iş doyumunu etkileyen bireysel faktörleri oluşturmaktadır. Çevresel faktörler ise alınan maaş, çalışma koşulları, yükselebileme durumu, yöneticiyle ilişki ve işin niteliğinden oluşmaktadır (Başaran, 2000).

İş doyumunun düşük olması; iş yerindeki verimin düşmesine, işten ayrılmaya, moral bozukluğuna ve çalışanların birbirleri ile kutuplaşmasına neden olmaktadır (Çelikkanat, 2000; Gedik ve Üstüner, 2017). Vroom Beklenti Kuramı'na göre bireyler; kendileri için önemli olan amaçlar doğrultusunda çalıştığında ve olumlu davranışlarının ardından ödül alacaklarını bildiği durumlarda daha yüksek iş doyumuna sahip olabilmektedirler (Okumuş, 2011). İnsanlar yaşamlarının ortalama üçte birini iş ortamında geçirmektedirler. Dolayısıyla fiziksel, sosyal ve ruhsal ihtiyaçlarını iş ortamında da karşılamak isterler. Kişilerin iş hayatında mutlu, verimli ve başarılı olabilmelerinin yolu iş doyumunun yüksek olmasından geçmektedir (Keser, 2005).

Öğretmenlerin İş Doyumu

Eğitim kurumlarında bilgi alışverişinin ve iletişimin sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesi için okul ortamının güvene dayalı olmasında fayda vardır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz tutumların ve eğitim kurumlarındaki iş doyumunun düşük olmasıyla eğitimin kalitesi azalmaktadır (Altunkeser ve Ünal, 2015; İşgör ve Haspolat, 2017). Eğitim ortamındaki iş doyumunun düşük olması eğitimin kalitesine, öğrencilere, öğrenci velilerine ve tüm topluma dolaylı olarak zarar verebilmektedir (Çokluk, 2003, s.109).

Öğretmenler için iş doyum kavramı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden duydukları hoşnutluk veya hoşnutsuzluk duygusu olarak ifade edilmektedir (Vural, 2004). Jackson, Schwab ve Schuler (1986) ise öğretmenlerde iş doyumunu etkileyen faktörleri şu şekilde ifade etmiştir: Ekonomik durum, çalışma saatleri, stres, yöneticilerle ilişkiler ve çalışma koşulları. Okul ortamının olumlu bir iklime sahip olmasında, veli-okul-öğretmen iş birliğinin sağlanmasında, öğretmenlerin iş doyumunun artmasında ve dolayısıyla eğitimde verimin, performansın ve huzurun artmasında okul yöneticilerinin de oldukça önemli bir misyonu bulunmaktadır (Çalışkan ve Ayık, 2015; Gökyer, 2011). Tüm bu nedenlerden dolayı okullar; öğretmenlerin iş doyumunu yükseltecek yollar bulma konusunda daha dikkatli ve istekli olmalıdırlar.

Yatılı okullarda görev yapan öğretmenler yalnızca öğretmenlik yapmamaktadır. Bu öğretmenler ayrıca öğrencilerine karşı bir ebeveyn gibi davranmak durumundadır. Bunun sonucunda öğretmenler ile öğrenciler arasında aile bağları oluşmakta ve bu öğrenciler öğretmenlerini rol model olarak görmektedir. Yatılı okullarda çalışan öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha fazla görev ve sorumluluklara sahiptir. Bu öğretmenler; öğrencilerinin ders çalışma motivasyonlarını desteklemekte, öz bakım becerilerini geliştirmekte, boş zamanlarını verimli değerlendirmelerini sağlamakta, öğrencilere yönelik ödül ve ceza sistemi oluşturmakta ve çeşitli sorunlarında yardım etmeye çalışmaktadır (Şenol ve Yıldız, 2009).

Yatılı okullarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir (Gündüz, 2006). Bu öğretmenlerin yatılı okullara karşı olumsuz algılara sahip olmasına yol açan faktörlerin başında ekstra sorumluluklara sahip olmaları, okul yöneticileriyle anlaşmazlıklar yaşamaları ve yurttan kalan öğrencilerin olumsuz davranışlar sergilemeleri gelmektedir (İnal ve Sadık, 2011). Ayrıca bu öğretmenlerin duygusal, zihinsel ve fiziksel açıdan yıprandıkları da görülmektedir (Dağlı ve Gündüz, 2008).

Yatılı Okulların Tarihçesi

Türkiye’de nüfus dağılımı dengesiz ve dağınıktır. Ulaşımın zor olduğu birçok köy, mezra ve yayla gibi yerleşim yerleri vardır. Özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi ve Karadeniz Bölgesinde iklim ve coğrafi açıdan bazı engeller bulunmaktadır. Bu durum da zorunlu eğitim kapsamındaki çocukların okullara devam edememesine neden olmaktadır. Yatılı okulların temeli olan yatılı bölge ortaokulları nüfusun dağınık ve az olduğu yerlerde birbirine yakın köylerdeki öğrencilerin eğitim görmesi için açılan yatılı okullardır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Türkiye’de yatılı okulların açılması Cumhuriyet döneminin ilk yıllarına dayanır. Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin açılış konuşmasında Mustafa Kemal Atatürk ilköğretim dönemindeki çocuklar için yatılı okulların açılması gerektiğini ifade etmiştir. Buradan hareketle 1923 ile 1933 yılları arasında maddi imkânı olan illere, 1933 ile 1938 yılları arasında ilçelere, 1940’larda ise merkezi köylere yatılı okullar açılmaya başlanmıştır (Aralpınar, 1998). 2020 yılı itibarıyla 546.290 kapasiteli 3.065 yatılı okul bulunurken bu okullarda 328 141 öğrenci öğrenim görmektedir (MEB, 2020).

Türkiye’de yaşanan yoğun göç hareketleri ile politik ve ekonomik faktörler yatılı okulların ortaya çıkmasına neden olan etmenlerden bazılarıdır (Aralpınar, 1998). Köyden kente yaşanan göçün artmasıyla köylerdeki okulların kapanması hızlanmış ve yatılı okullar gibi merkezi okulların açılması ihtiyacı doğmuştur (Sevim, 2001). Yatılı okullarda kalan öğrenciler ailelerinden uzakta yaşamakta ve bu durumun bazı zorluklarını hissetmektedirler. Bundan dolayı yatılı okullarda görev yapan öğretmenlerin sorumlulukları ve farkındalık düzeyleri oldukça önemlidir (MEB, 2010). Bu nedenle yatılı okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumları diğer okullardaki öğretmenlerin iş doyumlarından daha önemli olabilmektedir. Bu öğretmenlerin belleticilik görevleri de olduğundan geceleri pansiyon nöbetleri tutmakta ve ailesinden ayrı kalan öğrencilerle 24 saat vakit geçirmektedirler (Çelik, 2017). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği’nde yer alan 40.maddeye göre gece pansiyon nöbeti tutan belletici öğretmenlerin sorumlulukları şu şekilde sıralanmıştır: Pansiyonda kalan öğrencilerin ders saatleri dışında eğitimleriyle ilgilenmek ve gerektiğinde derslerine yardımcı olmak, gece bekçilerini ve güvenlik görevlilerini kontrol etmek, etüt aralarında öğrencileri gözetim altında bulundurmamak, pansiyonda kalan öğrencilerin yoklamasını yapmak, pansiyona gelen ziyaretçilerle ilgili iş ve işlemleri yürütmek, disiplin olayları ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek, hastalanan öğrencilerin durumlarıyla ilgili iş ve işlemleri yürütmek, öğrencilerin ilaçlarının dağıtımını ilgili iş ve işlemleri yürütmek, okul yönetimi tarafından verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmek (MEB, 2016).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumunu inceleyen araştırmalar mevcuttur (Arı, 2015; Başaran ve Güçlü, 2018; Çelik, 2017; Demirtaş ve Nacar, 2018; Karakaya-Çiçek ve Çoruh, 2017; Koruklu, Feyzioğlu, Kiremit ve Aladağ, 2013; Yılmaz ve Aslan, 2018). Ancak yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemleriyle yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada ise eğitim öğretimde yıllardır süregelen önemli bir konu olan yatılı okullar ile bu okullarda görev yapan öğretmenler nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı yatılı okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerini ayrıntılı olarak incelemektir. Eğitimin başrolü konumunda bulunan öğretmenlerin; okula, mesleğe, öğrencilere, diğer öğretmenlere, okul yöneticilerine ve geleceğe dair duygu, düşünce ve tutumları da araştırma kapsamında incelenmiştir. Bu araştırmanın yatılı okullar ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumları hakkında alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın yöntem kısmında araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma ve analiz sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma yatılı okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleklerine yönelik duygu, düşünce ve tutumlarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden

fenomenolojik bilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda en fazla karşılaşılan tip olan fenomenolojik desende araştırmacı; insanların kendi bakış açılarından bir fenomeni nasıl anlamlandırdıklarını açıklamaya çalışır. Ayrıca bu desende kişilerin bakış açıları ve deneyimleri incelenir (Johnson ve Christensen, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Sivas'a bağlı bir ilçede yer alan yatılı bölge ortaokulu ve yatılı yurdu olan liselerde görev yapan 18 öğretmen oluşturmuştur. Bu öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmacının belirli özelliklere sahip kişileri araştırmasına katmasıdır (Johnson ve Christensen, 2014). Öğretmenlerin seçiminde belirlenen özellik; yatılı okullarda görev yapmak ve gece nöbet tutmak olarak belirlenmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	6	33
	Erkek	12	66
Eğitim Düzeyi	Lisans	16	83
	Yüksek Lisans	2	17
Çalıştığı Kademe	İlkokul	4	22
	Ortaokul	10	56
	Lise	4	22
Toplam		18	100

Araştırmaya 6 kadın 12 erkek öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerden 15'i lisans 3'ü yüksek lisans mezundur. Katılımcı öğretmenlerin yaşları 22 ile 60, hizmet süreleri ise 1 ile 37 yıl arasında değişmektedir. Çalışma grubunu oluşturan Sınıf, Rehberlik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik, Din Kültürü, Özel Eğitim, Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri, Beden Eğitimi, İngilizce ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 4'ü ilkokul, 10'u ve 4'ü lisede görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada yer alan sorular hazırlanırken konuyla ilgili alanyazındaki araştırmalardan yararlanılmıştır (Çelik, 2017; Gökyer, 2011; İnal ve Sadık, 2014; Karakaya-Çiçek ve Çoruk, 2017). Ardından görüşme formundaki sorular için uzman görüşü alınmış ve tavsiye edilen düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunda öğretmenlerin yatılı okula, mesleğe, meslektaşlarına ve geleceğe yönelik tutumlarını ölçen toplamda 17 soru bulunmaktadır. Sorulardan bazıları şu şekildedir: "Çalışma koşullarınız hakkında ne düşünüyorsunuz?", "Yatılı okuldaki çalışma ortamınız duygu dünyanızı nasıl etkiliyor?", "Mesleki motivasyon kaynaklarınız nelerdir?", "Yatılı okulda çalışmanın mesleki anlamda artı ve eksileri nelerdir?".

Verilerin Toplanma ve Analiz Süreci

Verilerin toplanması için okul rehberlik servisinde gerçekleştirilen görüşmeler bir ay sürmüş ve 2018 yılı Aralık ayında tamamlanmıştır. Katılımcılar arasından gönüllü olan 18 öğretmen araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından ses kaydı alınmasına izin veren 17 öğretmenden ses kaydı alınmış; ses kaydının alınmasını istemeyen bir öğretmen ise soruları yazılı olarak cevaplandırmıştır.

Verilerin toplanma aşamasında ses kaydıyla elde edilen veriler araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Ardından bu veriler tematik olarak analiz edilmiştir (Braun ve Clarke, 2006). Öğretmenlerin yanıtları kodlanmış ve bu kodlamalar temalar altında toplanmıştır. Ayrıca analiz sürecinde nitel araştırma konusunda uzman kişilerin görüşleri alınmış ve öğretmenlerden katılımcı teyidi yapılmıştır. Böylece araştırmanın inandırıcılığının artırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için katılımcılara ait bilgiler açık bir şekilde ifade edilmiş, veri toplama ve veri analizi süreçleri ayrıntılı bir şekilde araştırmada yer almıştır. Araştırmacının tarafsız olması, katılımcıların ses kayıtlarının alınması, verilen cevapların not edilmesi ve katılımcıların cevaplarından alıntılama yapılması gibi yöntemlere de (Creswell, 2014) başvurulmuştur. Araştırmanın geçerliği için; araştırmada alıntılama yer almasını içeren düşük çıkarım tanımlayıcıları ve araştırmacının ön yargısına dikkat etmeyi içeren yansiyabilirlik stratejilerine (Johnson ve Christensen, 2014) başvurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri yerine isim baş harfleri ve görüşmedeki sıralamaları kod olarak belirlenmiştir. Örneğin görüşme yapılan öğretmenler içinde üçüncü sırada yer alan ve ismi T harfi ile başlayan bir öğretmen (T3) olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen tema ve alt temalar Tablo 2’de sunulmuştur. Kazanç, Güçlük ve Gelecek Planları olmak üzere üç tema oluşturulmuştur. Kazanç temasına ait Fırsat, Motivasyon, İlişki ve Tecrübe; Güçlük temasına ait Olumsuz Duygular ve Sorumluluk; Gelecek Planları temasına ait Okul Değişirme, Meslek Değişirme ve Emeklilik alt temaları yer almıştır. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Bu bölümde katılımcıların verdikleri bazı yanıtlara doğrudan yer verilerek alıntılama yapılmıştır.

Tablo 2

Araştırmada Oluşturulan Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema
1. Kazanç	Fırsat Motivasyon İlişki Tecrübe
2. Güçlük	Olumsuz Duygular Sorumluluk
3. Gelecek Planları	Okul Değişirme Meslek Değişirme Emeklilik

Kazanç Teması Altında Fırsat Alt Teması

Yatılı okullarda öğrencilere yönelik fırsatların fazla olduğunu ifade eden katılımcılar (n=12) bu fırsatlardan eğitim anlamında öğretmenlerin de faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan (E7), “Öğrencilere yönelik materyal zenginliği, laboratuvar, kütüphane ve bilgisayar odası gibi fırsatlar var, veriliyor. Öğretmenler de eğitim alanında bunlardan yararlanabiliyor.” şeklinde görüş belirtmiştir. Yatılı okullarda ödenek gelirlerinin yüksek olduğuna dikkat çeken katılımcılar bunun çok büyük avantaj sağladığını, okulda materyal, spor salonu malzemeleri, laboratuvar, akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar odası gibi imkanlarının olduğunu bu avantajların da iş doyumlarını arttırdığını söylemişlerdir. Branşı beden eğitimi olan (S12) adlı katılımcı bu imkânlarla ilgili olarak “Spor malzemelerimiz ve spor salonumuz her şeyimiz mevcut. Yatılı okulların bütçesi gayet iyi” diyerek görüşünü paylaşmıştır. Katılımcılar (n=9) nöbet ve belleticilik ücreti ve ek hizmet puanı almalarının da önemli bir kazanç olduğu ifade etmişlerdir. (T1) adlı katılımcı ise “Yatılı okulun tek kazancı nöbet tutmanın getirdiği bir maddi ek gelir. Başka da bir kazancı yok” demiştir.

Kazanç Teması Altında Motivasyon Alt Teması

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=15) motivasyon kaynağı olarak öğrencileri görmüş ve öğrencilerden aldıkları dönütlerin kendilerini motive ettiğini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler öğrencilerin mutluluğunu, hayallerini ve mezun olan öğrencilerin kazandıkları başarıları en büyük kazanç olarak görmüştür. (B5) adlı katılımcı “Öğrencilerimin bir yerlere geldiğini görmek, iyi bir insan yetiştirmek ve dua almak en büyük motive kaynağım. İşte benim doyumumu arttıran şeyler bunlar.” diyerek kendi motivasyon kaynağını belirtmiştir. (G10) adlı katılımcı da benzer olarak “Anlattığım şeylerin öğrencilerde hayat bulması benim motivasyon kaynağım” demiştir. Az sayıda katılımcı (n=2) dışsal motivasyon kaynağına ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. (N11) adlı katılımcı “Başarının” (N14) ise “Takdir görmenin” kendilerini motive ettiğini dile getirmişlerdir.

Kazanç Teması Altında İlişki Alt Teması

Katılımcıların bazıları (n=4) yatılı okulların bir ev ortamı havasına sahip olduğunu belirtmişlerdir. (M2) adlı katılımcı yatılı okullarda iş birliğinin önemine değinerek “Yatılı okulda veliler, öğretmenler, memurlar, personeller, öğrenciler herkes bir aile. Yatılı okulda herkes elini taşını altına koymakta.” demiştir. Bazı katılımcılar (n=7) yatılı okullarda yaşanan güçlüklerin öğretmenler arasındaki ilişkiyi daha güçlü ve sıkı hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticileriyle ve diğer öğretmenlerle iyi ilişkilere sahip olan öğretmenlerin (n=9) iş doyumlarını daha yüksek algıladıkları görülmüştür.

Kazanç Teması Altında Tecrübe Alt Teması

Katılımcı öğretmenlerin çoğu (n=13) yatılı okulda çalışmanın kendilerine tecrübe kazandırdığını ifade etmiştir. Katılımcılardan (E7) “Bu okulda öğretmenlik yapmak bize tecrübe katıyor burada bir yıl çalışmak diğer okullarda 2 3 yıl çalışmaya bedel.” demiştir. Yatılı okula yeni atanan öğretmenlerin tecrübe eksikliği yaşadığını ve bu durumun da iş doyumunu azalttığını ifade eden (H6) adlı katılımcı “Ben buraya gelmeden önce yatılı okullar hakkında hiçbir fikrim yoktu. Bizlere bilgilendirme yapılması lazım. Yoksa başlangıçta çok zorluk çekiyoruz” demiştir. Katılımcıların bir kısmı (n=5) yatılı okulda görev yapacak olan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesinin öneminden bahsetmiştir. Bu katılımcılar öğretmenlerin eğitimler sayesinde daha kolay tecrübe kazanacaklarına ve iş doyumlarının daha yüksek olacağına inanmaktadır.

Güçlük Teması Altında Olumsuz Duygular Alt Teması

Özellikle yurtda gece nöbeti/belleticilik görevi olan öğretmenlerin okula daha mutsuz geldikleri (n=15) görülmüştür. Katılımcılar okuldaki bahçe ve koridor nöbetleri ile pansiyonda tutulan gece nöbetlerinin kendilerini duygusal yönden yıprattığını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak (İ18) adlı katılımcı “Okuldan çıkınca üstümden dozer geçmiş gibi, kamyona kafa atmış gibiyim. Okuldan huzursuz ve bitkin ayrılıyorum.” diyerek duygularını ifade etmiştir. (N11) adlı katılımcı da benzer bir görüş paylaşarak “Yatılı okulda çalışma koşulları zor. Özellikle çalışma saatleri, nöbet saatleri. Hele hele gece pansiyonda kalmak çok zor. Tüm bunlar insanın canını sıkıyor” diyerek görüşünü paylaşmıştır. Verilen yanıtlara göre yatılı okullarda çalışan özellikle de gece nöbet görevi olan öğretmenlerin mutsuzluk, huzursuzluk ve can sıkıntısı gibi duygular yaşadıkları anlaşılmıştır.

Güçlük Teması Altında Sorumluluk Alt Teması

Katılımcılardan bazıları (n=9) yatılı okuldaki en büyük güçlüğün sorumluluk noktasında olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin (n=8) öğrencilere ait özel sorunlar dâhil birçok problemle doğrudan ilgilendikleri ve aile hasreti çeken öğrencilere anne-baba gibi davrandıkları görülmüştür. Böylece öğretmenliğin yanında ebeveynlik sorumluluğunu da taşıdıkları anlaşılmıştır. Katılımcılar yatılı okullarda mesai kavramının olmadığını ve tüm gün okuldan sorumlu olduklarını söylemişlerdir (n=4). Konuyla ilgili (S17) “Aklımız hep okulda. Hele de nöbetçi olduğumuzda 24 saat okulun her şeyinden sorumluyuz. Evde olsak da aklımız gene okulda ve yaşadığımız problemleri düşünüyoruz.

Bu durum bazı zamanlar gündelik yaşamımıza da yansımıyor değil.” diyerek iş doyumunu azaltan nedenleri ifade etmiştir. Nöbet tutulan günün ardından derse girme sorumluluğunun da olduğunu dile getiren (M13) isimli katılımcı “Pansiyon nöbetinden sonra hiç dinlenmeden derslere girmek zorundayız. Bu aşırı derecede yorgunluğa sebep oluyor” demiştir.

Gelecek Planları Teması Altında Okul Değiştirme Alt Teması

Katılımcıların yarısı (n=9) öğretmenlik yaşamının geri kalan kısmında yatılı okulları bir daha tercih etmeyeceğini ve tayin isteyeceğini belirtmiştir. Katılımcı (G10) bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Yatılı okulda çalışmak bana birçok yönden fayda ve tecrübe sağladı ama bir daha tercih etmeyi düşünmüyorum.” Katılımcı (T1) ise “Çocuğum olduğundan dolayı belletmenlik görevi ve yoğunluk nedeniyle yatılı okulu bir daha düşünmem” demiştir.

Yatılı okulda görev yapmaya devam edeceğini ifade eden katılımcılar (n=9) bu tür okulların ek hizmet puanı, gece nöbeti ücreti gibi kazançlarından dolayı okul değiştirmeyi düşünmediklerini söylemişlerdir. (M2) adlı katılımcı “Tayin istesem bile gene yatılı okulu tercih ederim. Biz talip olmazsak bu çocuklara kim eğitim verecek sorumluluk almalıyız. Bu çocuklarla bir arada olmak benim doyumumu sağlayan en büyük güç” diyerek görüş belirtmiştir.

Gelecek Planları Teması Altında Meslek Değiştirme Alt Teması

Katılımcıların bir kısmı (n=5) uygun bir fırsat yakaladıkları takdirde öğretmenlik mesleğini bırakabileceğini ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin iş doyumlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ancak katılımcıların çoğunluğu (n=13) başka bir meslek yapmayı düşünmediğini belirtmişlerdir. (Z9) adlı katılımcı bu konudaki fikrini şöyle ifade etmiştir: “Başka bir meslek mi? Ben bu meslek için yaratıldım ve öğretmen olarak öleceğim!”.

3Gelecek Planları Teması Altında Emeklilik Alt Teması

Katılımcıların emeklilik konusundaki düşünceleri; aile ve çocuklarıyla vakit geçirme (n=2), dinlenme (n=3), geçim sıkıntısı (n=2), sağlık sorunları (n=2) ve ölüme yaklaşmak (n=2) gibi olguları barındırmaktadır. Katılımcıların bir kısmı (n=4) faydalı olamayacaklarını ve kendilerini geliştiremeyeceklerini anladıkları zaman emekli olmaya karar vereceklerini söylemişlerdir. Katılımcılardan (M2) ise emekliliği şu şekilde ifade etmiştir: “Emeklilik daha çok çalışma anlamına geliyor. Emeklilik yatmak değildir. Vakıflar kurulabilir, sosyal hizmetlerde bulunulabilir, insanlara yardım edilebilir”. (S12) adlı katılımcı ise “Emeklilik... ölüme bir adım daha yaklaşmak... sağlık sorunları... sağlık kaygıları. Yaşamın sonlarını herhalde hastanede geçiririz” şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların emeklilik kavramını iş doyumuna bağlı olarak değerlendirmedikleri görülmüştür. Genellikle emeklilik yaşı geldiğinde emekli olacağını düşünen öğretmenlerin bir kısmı (n=9) emekliliği oldukça olumsuz bir dönem olarak algılamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada yatılı okullarda çalışan ve yurtda gece nöbeti tutan/belleticilik görevi olan öğretmenlerin iş doyumları nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Yapılan analizler sonucu 3 tema (Kazanç, Güçlük ve Gelecek Planları) ve bu temalara ait 9 alt tema (Fırsat, Motivasyon, İlişki ve Tecrübe; Olumsuz Duygular ve Sorumluluk; Okul Değiştirme, Meslek Değiştirme ve Emeklilik) oluşturulmuştur.

Yatılı okulların iş ve işleyişleri ile bu okullarda çalışan öğretmenlerin görev ve sorumlulukları diğer okullara göre büyük farklılık göstermektedir. Bunların başında gece nöbetleri/belleticilik görevleri ve öğrencilerin ailelerinden ayrı kalmaları gibi etmenler gelmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre iş doyumları değiştiği (Adıgüzel vd., 2011) bilinmektedir. Yatılı okullarda görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre iş doyumları daha düşük (Çelik, 2017) ve tükenmişlikleri daha fazladır (Gündüz, 2006; Özkaya, 2006).

Bu araştırmada yatılı okullarda görev yapan öğretmenlerin okula hevesli geldikleri ancak gece nöbeti olan öğretmenlerin okula gelirken isteksiz ve moralsiz oldukları görülmüştür. Öğretmenler yatılı okullarda farklı sorun ve sorumluluklarının olduğundan bahsetmişlerdir. Bunların başında gece nöbetleri/belleticilik görevleri ve ailesinden uzakta olan öğrencilere bir ebeveyn gibi davranmak zorunda kalmaları gelmektedir. Tüm bu sorunların da öğretmenlerin iş doyumunu azalttığı görülmektedir. Alanyazında benzer sonuçlar ortaya koyan Çelik (2017), Dağlı ve Gündüz (2008), Eraslan (2006), İnal ve Sadık (2014), Kazu ve Aşkın (2011) ve Yılmaz (2009) gece nöbetlerinin yatılı okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu azaltan en önemli faktörlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Gökyer (2011) ve Şenol ve Yıldız (2009) da yatılı okullarda çalışan öğretmenlerin anne babalara ait görevleri üstlenmek zorunda kaldıklarını ve fazla sorumluluklarının olduğunu dile getirmişlerdir. İnal ve Sandık (2011) bu okullardaki öğrencilerin öğretmenlerini abla, ağabey, anne ve baba olarak gördüğünü ifade etmiştir. Skaalvik ve Skaalvik (2017) ile benzer bir sonuç olarak bu araştırmada da artan iş yükü ve sorumlulukların öğretmenlerin iş doyumunu azalttığı ve duygusal olarak tükenmesine yol açtığı görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre yatılı okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu arttıran birçok faktör de bulunmaktadır. Bunların başında; zorlukların yanında tecrübe kazanmaları, materyallerin tam olması, okulun maddi imkânlarının geniş olması, iş birliğinin güçlü olması, belleticilik ve nöbet ücretlerinin ek bir gelir oluşturması ve ek hizmet puanı kazanmaları gelmektedir. Alanyazında da öğretmenlerin iş doyumunu arttıran faktörlerin arasında alınan ek ücretler (Arı, 2015; Kılıç, 2011; Taiwo, Eyarefe ve Olawale, 2019) ve okulun olumlu fiziksel şartlarının (Koruklu, Feyzioğlu, Kiremit ve Aladağ, 2013) yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin aldıkları düşük ücret ve imkânlarının yetersizliği gibi iş doyumlarını azaltan faktörler de bulunmaktadır (Kachhawa, Joshi ve Gajraj, 2018; Özdemir, 1986).

Öğretmenler kendileri için en büyük motivasyon kaynağının öğrenciler olduğunu dile getirmişlerdir. Çoğunlukla içsel motivasyon kaynağına sahip olan öğretmenlerin takdir görme ve başarılı olma gibi isteklerinin de olduğu görülmüştür. Bu araştırmayla benzer bir sonuca ulaşan Çelik (2017) içsel tatmin kaynağı arayan öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını ifade etmiştir. Arifin (2015) ise iş ortamındaki motivasyonun iş doyumunu için oldukça önemli bir faktör olduğunu dile getirmiştir.

Bu araştırmada öğretmenler; öğrenci, öğretmen, veli, okul yöneticisi ve diğer personellerin bir arada bulunduğunu, birçok konuda iş birliği yaptığını ve yatılı okulların bir aile ortamına sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu aile ortamını hissetmenin de iş doyumlarını arttırdığını dile getirmişlerdir. Bu araştırma bulgusunu destekleyen nitelikte alanyazında birçok araştırma mevcuttur. Okulda diğer öğretmenlerle nitelikli ilişkilere sahip olan (Koruklu vd., 2013; Taiwo vd., 2019) ve okul yöneticileriyle iletişimi iyi olan (Arı, 2015; Başaran ve Güçlü, 2018; Bogler ve Nir, 2015; Nyenyembe, Maslowski, Nimrod ve Peter, 2016; Olsen ve Huang, 2019) öğretmenlerin iş doyumları daha yüksektir.

Yatılı okullardaki öğretmenler fırsat ve imkânlarının yüksek olduğunu düşünmektedirler. Ancak yatılı okulların farklı sorumluluk ve işleyişinin olmasından dolayı bu öğretmenler yatılı okullarla ilgili bir eğitim almanın gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca yatılı okullarda çalışan ve deneyim açısından yetersiz olan öğretmenlerin iş doyumlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Gökyer (2011) ve Yılmaz'a (2009) göre yatılı okullarda görev yapan öğretmenler mesleki kıdem açısından genellikle deneyimsiz öğretmenlerdir. Bu da yatılı okullarda öğretmenlerin işini zorlaştıran ve iş doyumunu azaltan bir başka faktördür. Yatılı okullarda görev yapan öğretmenlerin öncesinde bir eğitim almaları ve dolayısıyla bu okullarda daha tecrübeli öğretmenlerin çalışması önemlidir (Kazu ve Aşkın, 2011). Aynı zamanda benzer hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin iş doyumları bu tür eğitimlere katılmayanlara oranla daha yüksektir (Koruklu vd., 2013).

Araştırmaya göre öğretmenlerin bir daha yatılı okulda çalışıp çalışmama konusunda kararsız kaldıkları görülmüştür. Gece nöbeti, yorgunluk ve fazla sorumluluk gibi güçlüklerden dolayı yatılı okulda bir daha çalışmayacaklarını söyleyenlerin yanında; ek hizmet puanı ve belleticilik ücreti gibi

kazançlarından ötürü farklı yatılı okullarda çalışabileceğini söyleyen öğretmenler de vardır. Benzer bir sonuç olarak Yılmaz (2009) da yatılı okulda bir daha çalışıp çalışmama sorusu karşısında öğretmenlerin dengeli cevaplar verdiğini ortaya çıkarmıştır. Ancak Arı (2002) yapmış olduğu çalışmada yatılı okullarda çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun bir daha yatılı okulda çalışmak istemediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada yatılı okullarda çalışan öğretmenlerin birçoğu meslek değiştirmek istemediğini, kendilerini meslekleriyle uyumlu gördüğünü ve mesleklerinde mutlu olduğunu belirtmişlerdir. Mesleğinde mutlu olan ve kendisini mesleğiyle uyumlu olarak algılayan öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Yılmaz'a (2009) göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleğini isteyerek ve severek seçmiştir. Mesleğini severek yapan öğretmenlerin iş doyumunu daha yüksektir (Üzümcü ve Müezziz, 2018). Bunun yanında genel bir çerçeveden bakıldığında öğretmenlerin birçoğunun iş doyumunu oldukça yüksektir (Kılıç, 2011).

Alanyazındaki benzer konuda yapılmış araştırmalardan farklı olarak bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapılmış ve konuyla ilgili daha derinlemesine bilgi sağlamıştır. Ancak bu avantajının yanında bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle yapıldığı için katılımcı sayısı azdır ve araştırmanın genellenebilirliği düşüktür. Benzer bir araştırma hem nicel hem nitel araştırma yöntemini içeren karma araştırma yöntemiyle de yapılabilir. Bu araştırma Sivas'a bağlı bir ilçede yatılı okullarda görev yapan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerini kapsamaktadır. Benzer bir araştırma Türkiye'nin farklı bölgelerindeki yatılı okullarda çalışan öğretmenler ile yapılabilir. Ayrıca bu çalışmanın öğretmenlere yönelik olduğu düşünüldüğünde yatılı okullarda görev yapan okul yöneticilerinin iş doyumunu inceleyen nitel araştırma yöntemine dayalı çalışmalar da yapılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Z., Karadağ, M. ve Ünsal, Y. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 49-74.
- Agho, A., Mueller, C. and J. Price (1993). Determinants of employee job satisfaction: An empirical test of causal model. *Human Relations*, 46(8), 1007-1027.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 57-71.
- Altunkeser, F. ve Ünal, E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından yordanması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Aralpınar, H. (1998). *Yatılı ilköğretim bölge okulları'nın sayısal gelişimi ve hizmet sunduğu çevre*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Arı, A. (2002). Normal, taşınabilir ve yatılı ilköğretim okullarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 1(11), 153-154.
- Arı, E. (2015). Öğretmenlerin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik üzerine etkisinin yapısal eşitlik modeli ile araştırılması. *Journal of International Social Research*, 8(39), 549-565.
- Arifin, H. M. (2015). The influence of competence, motivation, and organisational culture to high school teacher job satisfaction and performance. *International Education Studies*, 8(1), 38-45.
- Aslan, E. ve Erbay, E. (2017). Ankara Aile ve Sosyal Politikalar il müdürlüğüne bağlı çocuk evlerinde çalışan bakım elemanları ve çocuk evi sorumlularının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 535-556.

- Bakioğlu, A. ve Göktaş, E. (2018). Bir eğitim politikası belirleme yöntemi: Meta analiz. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-54.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Feryal Yayınevi.
- Başaran, M. ve Güçlü, N. (2018). Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 949-963.
- Bogler, R. and Nir, A. E. (2015). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(4), 541-560.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çelik, N. (2017). *Yatılı bölge ortaokulları ile diğer devlet okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Çelikkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö. (2003). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar uygulamalar ve sorunlar*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çoruk, A. ve Çicek, H. K. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 750-761.
- Dağlı, A. ve Gündüz, H. (2008). Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Diyarbakır ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 12-35.
- Demirtaş, Z. ve Nacar, D. (2018). Öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitim Yansımaları*, 2(1), 13-23.
- Eraslan, L. (2006). *Yalnızlığın okulları YİBO'lar*. 08.11.2019 tarihinde <http://www.memurlar.net/haber/38102/> adresinden erişilmiştir.
- Gedik, A. ve Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ilişkisi: Bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 41-57.
- Gill, F. (1999). The meaning of work: Lessons from sociology, psychology and political theory. *Journal of Socio-Economics*, 6(28), 725-743.
- Gökyer, N. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 288-310.
- Gündüz, H. (2006). *Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- İnal, U. ve Sadık, F. (2011). Adana ili sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 243-258.

- İnal, U. ve Sadık, F. (2014). Yatılı ilköğretim bölge okullarının okul yaşam kalitesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 169-194.
- İşgör, I. Y. and Haspolat, N. K. (2016). Investigating the psychological well-being and job satisfaction levels in different occupations. *International Education Studies*, 9(12), 194-205.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L. and Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (4. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kachhawa, P. S., Joshi, A. and Gajraj, A. (2018). An assessment of teacher's job satisfaction and its possible effects on student achievements. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(1), 152-154.
- Kazu, İ. Y. ve Aşkın, Z. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarının etüt saatlerinde ve boş zaman etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar (Elazığ ili örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 39-46.
- Keser, A. (2005). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma Toplum Ekonomi ve Hukuk Dergisi*, 7, 77-96.
- Kılıç, Ö.S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumu (Tokat ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, H. Ö. ve Kaldırım, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 119-137.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of Industrial And Organizational Psychology*. Chicago: RandMcNally.
- MEB (2010). *Hoş geldin öğretmenim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2011). *Yatılı ilköğretim bölge okulları süreci iç denetim raporu*. 05.09.2019 tarihinde meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- MEB (2016). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda yatılılık, bursluluk, sosyal yardımlar ve okul pansiyonları yönetmeliği*. 09.11.2019 tarihinde ogm.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- MEB (2020). *Millî Eğitim istatistikleri yayınlanmıştır (Örgün eğitim 2019/2020)*. 07.11.2020 tarihinde <http://sgb.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Nyenyembe, F. W., Maslowski, R., Nimrod, B. S. and Peter, L. (2016). Leadership styles and teachers' job satisfaction in Tanzanian public secondary schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 980-988.
- Okumuş, M. (2011). *Öğretmenlerde meslek tatmini ve iş stresi*. İstanbul: Özgü Yayınları.
- Olsen, A. and Huang, F. (2019). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the schools and staffing survey. *Education Policy Analysis Archives*, 27(11), 1-31.

- Özdemir, S. (1986). *Kamu ödeme sistemi içinde öğretmen ücretlerinin yeri ve sağladığı doyum*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özkaya, H. (2006), *Yatılı ilköğretim bölge okulları ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmen görüşleri açısından karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi. 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. (2012). *Örgütsel Davranış*. (Çev. Ed. İ. Erdem), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Şenol, D. ve Yıldız, S. (2009). Yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenci-öğretmen ve aile etkileşimi-Diyarbakır ve Erzurum örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 359-376.
- Taiwo, O. O., Eyarefe, I. D. and Olawale, S. S. (2019). Job satisfaction as correlate of teachers' job performance in public secondary schools in Osun State. *Educational Research International*, 8(3), 81-89.
- Üzümcü, B. ve Müezzini, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- Vural, B. (2004). *Yetkin-ideal-vizyoner öğretmen*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yılmaz, E. ve Aslan, S. (2017). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886.
- Yılmaz, M. (2009). *Yatılı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve idarecilerin iş tatmin düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması (İnebolu ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

Introduction

The society needs well-educated individuals in many areas. The basic way for the development of society and individuals is education. The biggest actors of education are teachers. Teachers with high job satisfaction play an important role in the development and progress of society (Adıgüzel, Karadağ and Ünsal, 2011; Karakaya-Çiçek and Çoruk, 2017). In order to provide information exchange and communication in educational institutions, the school environment should be based on trust. The quality of education is lower in educational institutions where job satisfaction are low levels (İşgör and Haspolat, 2017). The low level of job satisfaction in the educational environment may indirectly harm the educational environment, students, parents and the whole society (Çokluk, 2003, p.109). For teachers, the concept of job satisfaction is expressed as satisfaction and dissatisfaction of teachers with their profession (Vural, 2004, p.32). Jackson, Schwab and Schuler (1986) stated the factors affecting job satisfaction in teachers as follows: Economic conditions, working hours, stress, relations with administrators and working conditions.

Distribution of population in our country is unbalanced and scattered. There are many villages, hamlets and plateau where transportation is difficult. Especially in Southeastern Anatolia, Eastern Anatolia and Black Sea regions, there are some obstacles in terms of climate and geography. This situation causes children under compulsory education to be unable to attend schools. Boarding schools were opened for the education of the students in the villages where the population is scattered and small (MoNE [Ministry of National Education], 2011). Today, some educational institutions have dormitory opportunities. The students live in these dormitories, not in their homes where away from their schools, and they can go home during holidays. Students in boarding schools live away from their families and experience some difficulties. Therefore, the responsibilities and awareness levels of the teachers working in boarding schools are very important (MoNE, 2010, p.229). Job satisfaction of teachers working in boarding schools may be more important than job satisfaction of teachers in other schools. The teachers have the night duty, they spend all the night at the dormitory and spend 24 hours with the students who are away from their families (Çelik, 2017).

When the literature is examined, it is seen that there are researches about the job satisfaction of teachers (Arı, 2015; Başaran and Güçlü, 2018; Çelik, 2017; Demirtaş and Nacar, 2018; Karakaya-Çiçek and Çoruh, 2017; Koruklu, Feyzioğlu, Kiremit and Aladağ, 2013; Yılmaz and Aslan, 2018). However, it is seen that quantitative research methods were used in most of the researches. In this study, qualitative research method was used to examine the boarding schools and teachers working in these schools which have been an important issue in education for many years.

Purpose

The aim of this study is to investigate job satisfaction levels of teachers working in boarding schools. Teachers' feelings, thoughts and attitudes towards boarding school, profession, and the future were examined in this research. It is thought that this study will make significant contribution to the literature on job satisfaction of teachers working in boarding schools.

Method

This research was designed as a phenomenology of qualitative research methods. The study group of the study consisted of 18 teachers working in boarding schools in a district of Sivas in 2018-2019 academic year. The study group of the study was determined by purposive sampling method. The criteria determined in the selection of teachers; working in boarding schools and having night duty In the data collection, a semi-structured interview form consisting of 17 questions was used.

Findings

Content analysis was performed in analyzing the data. As a result, three themes (1. Gain, 2. Difficulty and 3. Future Plans) and nine related sub themes were created. The nine themes created are: (1) Opportunity, Motivation, Relationship, Experience; (2) Negative Emotions, Responsibility; (3) Change of School, Change of Occupation and Retiring.

Discussion and Conclusion

The functioning of boarding schools and the duties and responsibilities of teachers working in these schools are very different from other schools. The main differences are the night shifts and the students who are away from their families. It is known that job satisfaction varies by the type of school in which teachers work (Adıgüzel et al., 2011). The teachers who work in boarding schools have lower job satisfaction (Çelik, 2017) and have more exhausted (Gündüz, 2006; Özkaya, 2006). In this study, it was seen that the teachers working in boarding schools come to school enthusiastically, but they who has night duty are reluctant and depressed. The teachers stated that they have different problems and responsibilities in boarding schools.

The main problems are the night duties in dormitory and to treat students as their parents. It is seen that all these problems reduce the job satisfaction of teachers. In the literature, Çelik (2017), Dağlı and Gündüz (2008), Eraslan (2006), İnal and Sadık (2014), Kuzu and Aşkın (2011) and Yılmaz (2009) showed similar results. According to them, night duty is one of the most important factors that decrease the job satisfaction of teachers working in boarding schools. According to the research findings, there are many factors that increase the job satisfaction of teachers working in boarding schools. The main factors are these: Experience against difficulties, complete materials, financial facilities, side income with night duty, additional duty scores. According to literature, among the factors that increase teachers' job satisfaction; side income (Arı, 2015; Kılıç, 2011; Taiwo, Eyarefe and Olawale, 2019) and positive physical opportunity of the school (Koruklu, Feyzioğlu, Kiremit and Aladağ, 2013) are observed.

Hizmetkar Liderliğin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Güçlendirmenin Aracılık Rolü

Mustafa NAL
Afyon Kocatepe Üniversitesi Dinar Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu
mustafanal@aku.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-3282-1124

Gülfer BEKTAŞ
Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
gulfer.bektas@acibadem.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0110-4181

Ender KAYA
Özel Pendik Bölge Hastanesi
kayaender@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0361-5177

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.736060
Geliş Tarihi: 15.05.2020	Revize Tarihi: 21.09.2020
	Kabul Tarihi: 12.11.2020

Atf Bilgisi

Nal, M., Bektaş, G. ve Kaya, E. (2020). Hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 842-858.

ÖZ

Bu araştırma hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolünü incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde faaliyet gösteren özel bir hastanede görev yapan 222 sağlık çalışanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Analizi ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Aracılık testinin analizinde Process Makro v3.4 uygulaması ile IBM SPSS programı kullanılmıştır. Katılımcıların hizmetkar liderlik algısı puan ortalaması 3.70 ± 0.87 , örgütsel bağlılık puan ortalaması 3.04 ± 0.54 , psikolojik güçlendirme puan ortalaması 3.95 ± 0.65 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda hizmetkar liderliğin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık üzerine pozitif etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, regresyon analizi sonucuna göre psikolojik güçlendirmenin örgütsel bağlılık üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık etkisinin olmadığı saptanmıştır. Türkiye’de hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık etkisini araştıran başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu konuda sağlık sektöründe yeni araştırmaların yapılması uygun olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hizmetkar liderlik, örgütsel bağlılık, psikolojik güçlendirme.

The Intermediary Role of Psychological Empowerment in the Effect of Servant Leadership on Organizational Commitment

ABSTRACT

This research was conducted to examine the intermediary role of psychological empowerment on the impact of servant leadership on organizational commitment. The sample of the study consists of 222 healthcare professionals working in a private hospital in Istanbul. In the research a questionnaire was used as the main data collection tool. IBM SPSS 25.0 program was used to analyze the data. Pearson Correlation Analysis and Simple Linear Regression Analysis were used to examine the relationship between variables. In the analysis of the moderator effect, the Process Macro v3.4 application and IBM SPSS program were used. Participants' perception of servant leadership score was determined as 3.70 ± 0.87 , average of organizational commitment score was 3.04 ± 0.54 , and psychological empowerment score average was 3.95 ± 0.65 . The analysis demonstrated that servant leadership has a positive effect on psychological empowerment and organizational commitment. Also, according to the regression analysis result, psychological empowerment has a positive and significant effect on organizational commitment. However, it was observed that psychological empowerment does not play intermediary role on the impact of servant leadership on organizational commitment. There is no other research examining the intermediary role of psychological empowerment in the impact of servant leadership on organizational commitment in Turkey. Therefore, it is considered that it will be appropriate to conduct new researches in the health sector on this subject.

Keywords: Servant leadership, organizational commitment, psychological empowerment.

Giriş

Liderlik davranışları ile ilgili araştırmalar 1900'li yılların başlarından beri devam etmektedir. Bu araştırmalar sonucunda liderlerin göstermiş olduğu davranışlara göre birçok liderlik türü (karizmatik, dönüşümcü, işlemsel, paternalist vb.) tanımlanmıştır. Greenleaf (1970), ise "hizmetkar liderlik" adı altında yeni bir liderlik tarzını ileri sürmüştür. Ancak araştırmacıların hizmetkar liderlik üzerine ilgisi 1990 itibarı ile oluşmuş ve bu dönemde hizmetkar liderlik ile ilgili araştırmaların sayısının arttığı görülmüştür. Günümüzde de hizmetkar liderlik ile ilgili çalışmalar giderek artmaktadır. Genel olarak bu araştırmaların asıl konusu yöneticilerin hizmetkar liderlik kapsamındaki davranışlarının, çalışanların davranış ve tutumlarını ne şekilde etkilediğini saptamaya yönelik olmuştur. Yapılan araştırmalarda hizmetkar liderlik ile örgütsel bağlılık (Cerit, 2010; Harwika, 2016; Lapointe ve Vandenberghe, 2018; Miao, Newman, Schwarz ve Xu, 2014; Ramli ve Desa, 2014), psikolojik güçlendirme (Bolat, Bolat ve Yüksel, 2016; Zorlu, Avan ve Baytok, 2019), örgütsel adalet, örgütsel özdeşleşme (Ateş, 2015), iş doyumu (Tanrıoğen ve Çoban, 2019), lider-üye etkileşimi (Dal, 2014), örgütsel vatandaşlık (Baytok ve Ergen, 2013) ilişkileri incelenmiştir. Bu çalışmada ise hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü incelenmiştir.

Örgütsel bağlılığın, çalışanların iş doyumu (Erdağı, 2018), örgütsel vatandaşlık davranışı (Çelik ve Üstüner, 2020), motivasyon (Özata ve Topçu, 2018), performans (Kılınç ve Yener, 2019) tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilemekte iken, iş stresi, (Turhan Demirkol ve Özdemir, 2018), işten ayrılma niyeti (Erdoğdu ve Sökmen, 2019), örgütsel sinizm (Yorulmaz ve Çelik, 2016), gibi tutum ve davranışları ise azaltıcı etkisi vardır.

Psikolojik güçlendirmenin, çalışanların iş performansı (Kanbur, 2018), motivasyon (İhtiyaroğlu, 2017), iş doyumu (Karakuş, 2019), örgütsel vatandaşlık davranışı (Çavuşoğlu ve Güler, 2017), örgütsel bağlılık (Aji, Hamid, Hassan ve Rasdi, 2017; Joo ve Shim, 2010; Odabaş, 2014) gibi davranış ve tutumları artırıcı etkisi var iken, işten ayrılma niyeti (Kanbur, 2018), tükenmişlik (Kaya ve Altinkurt, 2018), örgütsel sinizm (Torun, 2016) gibi örgüt açısından olumsuz olarak nitelendirilebilecek tutum ve davranışlar üzerinde ise azaltıcı etkisi vardır.

Bu araştırmada ilk olarak hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık ve psikolojik güçlendirme üzerine etkisi analiz edilecek, daha sonra ise hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü test edilecektir. Yapılan literatür araştırmasında bu konuda yapılan çok fazla çalışma olmadığı görülmüş hatta bu konuda Türkiye'de yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırmanın literatürdeki bu boşluğu doldurmaya yönelik katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Hizmetkar Liderlik

"Liderlik, hedef belirleme ve hedefe ulaşma yönündeki organize bir grubun faaliyetlerini etkileme süreci olarak tanımlanabilir" (Stogdill, 1950, s. 4). "Lider, başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda davranış göstermeye sevk eden etkileyen kişidir. Bir diğer deyişle lider, bir grup insanın, kendi bireysel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek için takip ettikleri, onun istek, emir ve talimatları doğrultusunda hareket ettikleri kişiye denir" (Koçel, 2011, s. 569). "Liderlik, insanları örgütsel, siyasi, psikolojik ve diğer kaynakların paylaşımında rekabet söz konusu olduğunda veya çıkar çatışması olduğunda, belirli amaç doğrultusunda onları motive etmek, harekete geçirmek ve tatmin etmek için kullanılmaktadır" (Burns, 1979, s. 381). Liderler, birlikte çalıştığı ve yönettiği kişilere ilham verebilen ve onların iş yaşamlarında olumlu etkisi olan niteliklere sahiptirler (Biçer, 2020).

Liderlik ile ilgili çalışmalar 20. yüzyılın başlarında başlamış ve günümüzde halen devam etmektedir. Yapılan çalışmalar neticesinde, karizmatik liderlik, otoriter liderlik, demokratik liderlik, tam serbesti tanıyan liderlik, dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik, paternalist liderlik vb. birçok liderlik türü tanımlanmıştır. Son yıllarda üzerinde araştırmaların yoğunlaştığı liderlik türlerinden biri

de hizmetkar liderliktir. Hizmetkar liderlik kavramı ilk olarak Robert Greenleaf (1970), tarafından kullanılmıştır. Greenleaf (1970, s. 6), “hizmetkar liderin davranışlarının öncelikle kişinin doğal hisleri ile başladığını ve bilinçli olarak bu hislerini devam ettirerek hizmetkâr liderlik şeklini aldığını” ifade etmektedir. Daha sonra Greenleaf (2002, s. 27), “hizmetkar lideri, bir kılavuz olmaktan öte, hizmet etmeye istekli olan biri” olarak tanımlamıştır. Page ve Wong (2000, s. 2), “hizmetkar liderliği, çalışanlar ile ortak amaç ve hedeflere ulaşmak için onların refahı ve gelişimlerine katkı sağlamak için çalışan onlara hizmet eden lider” olarak tanımlamıştır. Barbuto ve Wheeler (2006, ss. 304-305), “hizmetkar liderliği, hizmet etme arzusu ve kişisel çıkarlarını başkalarının çıkarlarına feda etmeye istekli olma” şeklinde tanımlamışlardır.

“Hizmetkar liderler, organizasyonun amaçlarından daha çok takipçilerine odaklanmaktadır ve organizasyon çıkarları için en iyi davranış liderin takipçilerine güvenmesidir” (Stone, Russell ve Patterson, 2004, s. 355). Takipçiler hizmetkar liderlik davranışına maruz kaldığı zaman hizmetkar liderlik kültürü gelişmiş olur. Takipçiler, örgütsel vatandaşlık davranışı gibi liderlerine ve diğer takipçilerine fayda sağlayan davranışlarda bulunarak liderin vermiş olduğu desteğe karşılık verirler (Ehrhart, 2004). Hizmetkar lider, bir ortaklık ve ekip çalışmasına dayanan, karar alma sürecine takipçilerini de dahil etmeye çalışan, ahlaki ve yardımsever davranışlara dayanan ve örgütün kalite ve gelişimini artırırken çalışanların kişisel gelişimini de artırmaya çalışan lider olarak tanımlanabilir. Hizmetkar liderin özelliklerinden biri de kararları paydaşları ile birlikte almasıdır (Spears, 2010, s. 11).

Spears (2004, s. 11), ise hizmetkar liderin özelliklerini; “aktif dinleyici, empati yapabilen, zor konuları kavrayan, ikna yeteneği olan, ileri görüşlü, farkındalığı yüksek, hizmetkar davranışlar gösteren, iyileştirici, çalışanların gelişimine odaklanan ve ekip kurma yeteneğine sahip kişi” olarak sınıflandırmıştır.

Barbuto ve Wheeler (2006, ss. 304-309), hizmetkar liderliğin özelliklerini; “fedakarlık çağrısı, duygusal destek, bilgelik, ikna edicilik, örgütsel yöneticilik şeklinde tanımlamışlardır. Fedakarlık çağrısı, liderin başkalarının yaşamlarında olumlu bir fark yaratma konusundaki köklü arzudur. Nihai hedef hizmet etmek olduğundan, bu özelliklere sahip liderler başkalarının çıkarlarını kendi çıkarlarının önüne geçirerek ve titizlikle takipçilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmaktadır. Duygusal destek, liderin sıkıntı veya travmadan manevi iyileşmeyi teşvik etme taahhüdünü ve becerisini tanımlar. Duygusal desteği kullanan liderler son derece empatik ve mükemmel dinleyicilerdir. Çalışanların kişisel ve mesleki sorunlarını dile getirmeleri için güvenli ortamlar oluştururlar. Bilgelik, çevrenin farkında olmanın ve sonuçların beklentisinin bir kombinasyonudur. Bu niteliğe sahip liderler, çevreden ipuçlarını almak ve sonuçlarını anlamak konusunda beceriklidir. İkna edicilik, bir liderin sağlam akıl yürütmeyi ve zihinsel çerçeveleri ne ölçüde kullandığıdır. Bu özellikte yüksek puan alan liderler ikna edicidir ve başkalarının bir şeyler yapmasını sağlamak için zorlayıcı nedenler sunar. Örgütsel yöneticilik, liderlerin bir toplumu, toplumsal gelişimi, programları ve sosyal yardım yoluyla topluma olumlu bir katkıda bulunmaya hazırlama derecesini tanımlar. Bu liderler ayrıca işyerinde olumlu bir miras bırakmaya hazırlanan bir topluluk ruhu geliştirmek için çalışmaktadırlar”.

Hamilton (2008), hizmetkar liderin örgüte olumlu katkılarının olabileceğini ifade etmektedir. Bu katkılar; “görev ve değer odaklılık, yaratıcılık ve yenilikçilik, sorumluluk ve esneklik, içsel ve dışsal işe bağlılık, çalışanlara saygılı olma, çalışan sadakati ve örgüt içindeki farklılıkları hoş görme” şeklinde olduğunu belirtmiştir (Melchar ve Bosco, 2010, ss. 77-78).

Örgütsel Bağlılık

Literatürde örgütsel bağlılık kavramını ilk kullanan kişi Whyte (1956), olmuştur. “Whyte’a (1956), göre örgüt ile çalışan arasında görünmeyen bir sözleşme vardır ve çalışanın örgütüne bağlı olduğu oranda, örgütte çalışanına bağlıdır” (Tufail, Zia, Khan, ve Irfan, 2012, s. 83).

Buchanan (1974, s. 533), “örgütsel bağlılığı, çalışanların örgütten karşılık beklemeden, örgüt değerleri ve amaçları ile bütünleşerek içinde bulunduğu örgüte karşı sorumluluk duyması” olarak

tanımlamaktadır. Mowday (1979, s. 226), “örgütsel bağlılığı, kişinin işine ve iş yerine olan ilgisini güçlendirerek, örgüte bağlı davranışlar göstermesi, örgüt ve çalışanın uyum içinde olması”, şeklinde ifade etmektedir. Wiener (1982, s. 418), “örgütsel bağlılığı, örgütsel çıkarları gerçekleştirmeye yönelik davranışları göstermek için var olan içselleştirilmiş normatif baskıların toplamı”, olduğunu savunmuştur. Reichers (1985, s. 465), ise “örgütsel bağlılığı, bir örgütün amaçları yönünde, üst yönetim, müşteriler, sendikalar ve toplumun çoğunluğu gibi birçok faktör ile özdeşleşme süreci”, olarak açıklamıştır. Eren (2015, s. 555), “örgütsel bağlılığı, kişinin bireysel istek, amaç ve değerlerine katkıda bulunan, onların gerçekleşmesine olanak sağlayan, örgütün amaçlarına bağlılık hatta sadakatle hizmet etme, örgüt lehine özverili davranma, kendini örgüte adama, duygu ve tutumları”, olarak tanımlamıştır. Meyer ve Allen (1991), örgütsel bağlılığı; normatif bağlılık, devamlılık bağlılığı ve duygusal bağlılık olarak üç boyutta ele almışlardır. “Normatif bağlılık, çalışanın örgütte kalmayı ahlaki açıdan doğru olduğu inancına bağlı olarak oluşan bağlılık duygusunu”, “devamlılık bağlılığı, örgütten ayrılmanın kişiye yükleyeceği yüksek maliyetlerden dolayı kişiyi örgütte kalmaya zorlayan duyguyu” duygusal bağlılık, çalışanın duygusal anlamda kendi tercihi ile örgütte kalma isteğini” ifade etmektedir (Meyer ve Allen, 1997, s. 11). Özdemir (2019, s.238), ise örgütsel bağlılığı, “bireylerin maaş karşılığı çalıştıkları örgütlere karşı bağlılıkları ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği çabaların toplamı” olarak tanımlamaktadır.

“Örgütsel bağlılıktan söz etmek için kişinin örgütü yürekten benimsemesi, onun amaçlarını, kurallarını, norm ve kültürünü kabul etmesi, saygı göstermesi ve onu destekleyici davranışta bulunması gerekmektedir” (Eren, 2015, s. 555). Meyer ve Allen’a (1997, s. 3) göre ise “örgütsel bağlılığa sahip kişiler; her koşulda örgütte kalan, işine düzenli olarak devam eden, tam bir iş gününü hatta daha fazlasını örgütsel amaçlar için harcayan, örgütün varlıklarını daima koruyan ve örgütsel amaç ve vizyonunu paylaşan kişilerdir”. “Örgütsel bağlılığın düşük olduğu durumlarda, işten ayrılma, devamsızlık ve geç gelme, performansta düşme, iş stresinde artma” (Duygulu ve Abaan, 2007, s. 65), “başarısızlık korkusu, kalıcı oyalanma ve kalıcı başarı eksikliği durumları ile karşılaşabilmektedir” (Lowman, 1993, s. 52).

Psikolojik Güçlendirme

“Yönetim kavramı olarak güçlendirme, yardımlaşma, paylaşma, yetiştirme ve ekip çalışması yolu ile çalışanların karar vermelerini, inisiyatif kullanabilmelerini ve sorumluluk alabilmelerini sağlayarak çalışanları işin sahibi haline getirmeyi amaçlamaktadır” (Koçel, 2011, s. 408-409). Conger ve Kanungo (1988, s. 474), güçlendirmeyi “güçsüzlüğü teşvik eden koşulların tanımlanması ve bunların hem resmi örgütsel uygulamalar hem de etkinlik bilgisi sağlama amaçlı gayri resmi tekniklerle ortadan kaldırılması yoluyla örgüt üyeleri arasında öz-yeterlik duygularını geliştirme süreci” olarak tanımlamaktadır.

“Thomas ve Velthouse, (1990), güçlendirmenin çok yönlü olduğunu ve özünün tek bir kavramla açıklanamayacağını savunmuştur. Güçlendirmeyi daha geniş olarak, bireyin iş rolüne yönelimini yansıtan dört biliş (etki, yetkinlik, anlamlılık ve seçim) ile ortaya çıkan artan içsel görev motivasyonu olarak tanımlamışlardır. Anlamlılık, bireyin kendi ideallerine veya standartlarına göre değerlendirilen görev hedefinin veya amacının değeri ile ilgili durumdur. Başka bir deyişle, bireyin belirli bir görev hakkındaki içsel sempatisini ifade eder. Seçim, bireyin eylemleri başlatma ve düzenleme konusunda tercih yapma duygusudur. Yetkinlik, bireyin görev faaliyetlerini ustalıkla yapabilme derecesini ifade etmektedir. Etki, görevin amacını gerçekleştirme, yani kişinin görev ortamında amaçlanan etkiler üretme açısından davranışın "fark yaratma" derecesini ifade eder” (Thomas ve Velthouse, 1990, ss. 672-673).

Spreitzer’e (1995), göre bu boyutlardan birinin eksikliği, algılanan güçlülük duygusunu tamamen ortadan kaldırırsa da düzeyini azaltmaktadır. “Psikolojik güçlendirme, bireylerin işi ile ilgili kontrol duygusu için gerekli olan bir tür psikolojik durumdur. Psikolojik bakış açısı, tüm düzeylerde çalışanlarla yetkiyi paylaşarak, yönetsel uygulamalar yerine, çalışanların işlerini nasıl yaptığına odaklanmaktadır ve güçlendirmenin, çalışanların rollerine ilişkin sahip oldukları kişisel inançlar” olarak açıklamaktadır (Spreitzer, 2007, s. 6).

“Güçlendirme süreçleri, örgütsel değişiklikler karşısında örgüt üyelerinin moral bozukluğunu azaltmada veya örgüt üyelerini zor rekabet koşulları karşısında harekete geçirme konusunda liderlere kolaylık sağlayabilir. Bu süreçler liderlerin daha yüksek performans hedefleri belirlemelerine olanak sağlayabilir ve çalışanların bu hedefleri kabul etmelerine yardımcı olabilir. Güçlendirme uygulamaları, zor organizasyonel ya da çevresel engellere rağmen astların çalışmalarına devam etmeleri için motive edilmesinde de yararlı olabilir” (Conger ve Kanungo, 1988, s. 476).

Psikolojik güçlendirme ile ilgili yapılan tanımlar ve değerlendirmeler incelendiğinde psikolojik güçlendirmenin hem çalışan hem lider hemde örgüt açısından olumlu katkıları olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Alt Problemleri

Bu araştırma kapsamında yedi adet alt problem (AP) belirlenmiştir.

AP1. Hizmetkar liderlik ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif bir ilişki var mıdır?

AP2. Hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerine pozitif etkisi var mıdır?

Hizmetkâr liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda (Cerit, 2010; Harwiki, 2016; Lapointe ve Vandenberghe, 2018; Miao, vd., 2014; Ramli ve Desa, 2014), hizmetkar liderlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Liderlerin davranışlarının çalışanların örgütsel tutum ve davranışları üzerine etkileri olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada da hizmetkar liderlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ilişki olabileceği düşünülmektedir.

AP3. Hizmetkar liderlik ile psikolojik güçlendirme arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif bir ilişki var mıdır?

AP4. Hizmetkar liderliğin psikolojik güçlendirme üzerine pozitif etkisi var mıdır?

Hizmetkar liderlik ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda (Bolat, vd., 2016; Zorlu, vd., 2019), hizmetkar liderlik ile psikolojik güçlendirme arasında pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır. Daha önceki çalışmaların da olduğu gibi bu çalışmada da hizmetkar liderliğin psikolojik güçlendirme üzerine pozitif etkisi olabileceği düşünülmüştür.

AP5. Psikolojik güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif bir ilişki var mıdır?

AP6. Psikolojik güçlendirmenin örgütsel bağlılık üzerine pozitif etkisi var mıdır?

Psikolojik güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan araştırmaların (Aji, vd., 2017; Joo ve Shim, 2010; Odabaş, 2014) sonucunda psikolojik güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. “Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda, güçlendirmenin performans, üretkenlik, müşteri memnuniyeti, süreç iyileştirme ve ekip etkinliğini arttırdığını göstermiştir” (Spreitzer, 2007, ss. 18-19). Yapılan araştırmalar psikolojik güçlendirmenin çalışanların örgütsel tutum ve davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle psikolojik güçlendirmenin çalışanların örgütsel bağlılık düzeyi üzerine pozitif etkisi olması beklenmektedir.

AP7. Hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık etkisi var mıdır?

Asag-Gau ve Dierendonck (2011), yaptıkları çalışmada, hizmetkar liderliğin güçlendirme boyutunun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine psikolojik güçlendirmenin anlam boyutunun aracılık ettiğini belirlemiştir. Khajehpour, Baharlou, Montakhab Yeganeh ve Hashemi (2016), İran’da 232 çalışan üzerinde yaptıkları araştırmada hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde

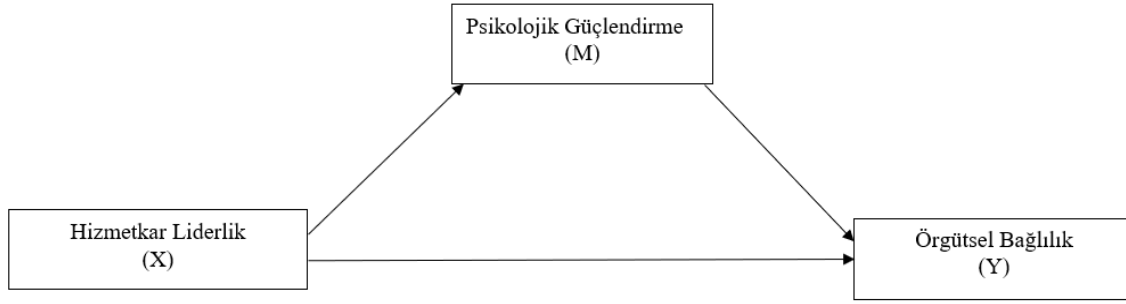
psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü olabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada hizmetkar liderlik, örgütsel bağlılık ve psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü test edilmek istenmiştir. Araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden nedensel araştırma tasarımı kullanılmıştır. Araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, araştırma etiği ile ilgili bilgiler aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde faaliyet gösteren özel bir hastanede çalışan 385 sağlık personeli oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak kolayda örneklem yöntemi uygulanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden 234 kişiye anket formu dağıtılmış ve kendilerine uygun bir zamanda doldurmaları istenmiş ve daha sonra anket formları toplanmıştır. Eksik veya hatalı doldurulan 12 anket formu değerlendirme dışı bırakılmış ve toplam 222 katılımcının verileri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılımların, %74.3’ü (165) kadın, %25.7’si (57) erkek, yaş ortalaması 30.64 ± 10 , %36’sı (80) lise mezunu, %25.2’si (56) ön lisans mezunu, %28.4’ü (63) lisans mezunu, %10.4’ü (23) ise lisansüstü eğitim mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların hizmetkar liderlik algısını ölçmek için Liden ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen ve Kılıç ve Aydın (2016), tarafından Türkçeye uyarlanan 7 madde ve tek boyuttan oluşan “Hizmetkar Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Liden ve diğerleri (2013), ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını 0.84 olarak bulmuş, Kılıç ve Aydın (2016), tarafından Cronbach Alfa değeri 0.87 olarak bulmuştur (Kılıç ve Aydın, 2016). Bu çalışmada ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak bulmuştur. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $0.80 < \alpha < 1.00$ arasındaki değerler yüksek düzeyde güvenilir olarak kabul edilmektedir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018, s. 19). Bu sonuç Hizmetkar Liderlik Ölçeği’nin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Sağlık çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek için Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen ve Türkçeye, Çevik Tekin (2019), tarafından uyarlanan 18 madde ve 3 boyuttan (duygusal bağlılık, normatif bağlılık, devam bağlılığı) oluşan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Meyer, Allen ve Smith (1993), tarafından ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı

0.89 olarak bulunmuştur. Çevik Tekin (2019), ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak tespit etmiştir. Bu çalışmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.78 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $0.60 < \alpha < 0.80$ arasındaki değerler oldukça güvenilir olarak kabul edilmektedir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018, s. 19). Bu sonuç örgütsel bağlılık ölçeğinin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Psikolojik güçlendirme düzeyini ölçmek için Spreitzer (1995), tarafından geliştirilen ve Zhang ve Bartol'un (2010), çalışmasında kullanılan, Arslan, (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 12 madde ve 4 boyuttan oluşan "Psikolojik Güçlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Zhang ve Bartol (2010), tarafından ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur. Arslan (2019) tarafından ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak saptanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını 0.89 olarak tespit edilmiştir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $0.80 < \alpha < 1.00$ arasındaki değerler yüksek düzeyde güvenilir olarak kabul edilmektedir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018, s. 19). Bu sonuç psikolojik güçlendirme ölçeğinin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin kullanılmasında anket yöntemi kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi için IBM SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Analizi ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Aracılık testinin analizinde Hayes, (2018) tarafından geliştirilen Process Makro v3.4 uygulaması ile IBM SPSS programı kullanılmıştır. Analizde Bootstrap tekniği ile 5000 örneklem seçeneği ve model 4 tercih edilmiştir. Analizde Bootstrap tekniği ile yapılan aracılık etki analizinde %95 güven aralığına (CI değerlerin sıfır (0) değerini kapsamadığı aralık) göre değerlendirme yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırmanın yapılmasında etik açıdan sakınca olmadığına dair Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 06.02.2020 tarih 2020/01 nolu etik kurul kararı alınmıştır. Araştırmanın yapıldığı hastanenin yönetiminden çalışanlara anket uygulamak için yazılı izin alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcıların sözlü onamları alınmıştır.

Bulgular

Korelasyon Analizi Bulguları

Hizmetkar liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Pearson Korelasyon Analizine ait bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir. Katılımcıların hizmetkar liderlik algısı puan ortalaması 3.70, örgütsel bağlılık puan ortalaması 3.04 psikolojik güçlendirme puan ortalaması 3.95 olarak tespit edilmiştir.

AP1 alt probleminin cevabını bulmak için yapılan korelasyon analizi sonucunda hizmetkar liderlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = 0.368, p < 0.01$).

AP3 alt probleminin cevabını bulmak için yapılan korelasyon analizi sonucunda hizmetkar liderlik ile psikolojik güçlendirme arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = 0.360, p < 0.01$).

AP5 alt probleminin cevabını bulmak için yapılan korelasyon analizi sonucunda örgütsel bağlılık ile psikolojik güçlendirme arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = 0.163, p < 0.05$).

Tablo 1
Korelasyon Analizi Bulguları (N = 222)

Değişkenler	Ortalama	S.S	1.	2.	3.
1. Hizmetkar liderlik	3.70	0.85	1		
2. Örgütsel bağlılık	3.04	0.54	0.368**	1	
3. Psikolojik güçlendirme	3.95	0.65	0.360**	0.163*	1

*: p<0.05, **: p<0.01, S.S.: Standart Sapma

Regresyon Analizi Bulguları

Hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık ve psikolojik güçlendirme üzerine etkisini ortaya koymak için Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır ve analiz bulguları Tablo 2’de gösterilmiştir. AP2 alt probleminin cevabını bulmak için yapılan regresyon analizi sonucunda, hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerine pozitif yönde ve anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır ($\beta = 0.368$, $t = 5.868$, $p < 0.01$). Örgütsel bağlılık üzerinde meydana gelen değişikliğin %13,5’i hizmetkar liderlik tarafından açıklanmaktadır ($R^2 = 0.135$). AP4 alt probleminin cevabını bulmak için yapılan regresyon analizi sonucunda ise hizmetkar liderliğin psikolojik güçlendirme üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir ($\beta = 0.360$, $t = 5.722$, $p < 0.01$). Psikolojik güçlendirme üzerinde meydana gelen değişikliğin %13’ü hizmetkar liderlik tarafından açıklanmaktadır ($R^2 = 0.130$).

Tablo 2
Regresyon Analizi Bulguları

Bağımsız değişken: Hizmetkar liderlik							
Bağımlı değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Beta (β)	t	F	p
Örgütsel Bağlılık	0.135	0.131	0.237	0.368	5.868	34.435	0.000
Psikolojik güçlendirme	0.130	0.126	0.278	0.360	5.722	32.742	0.000

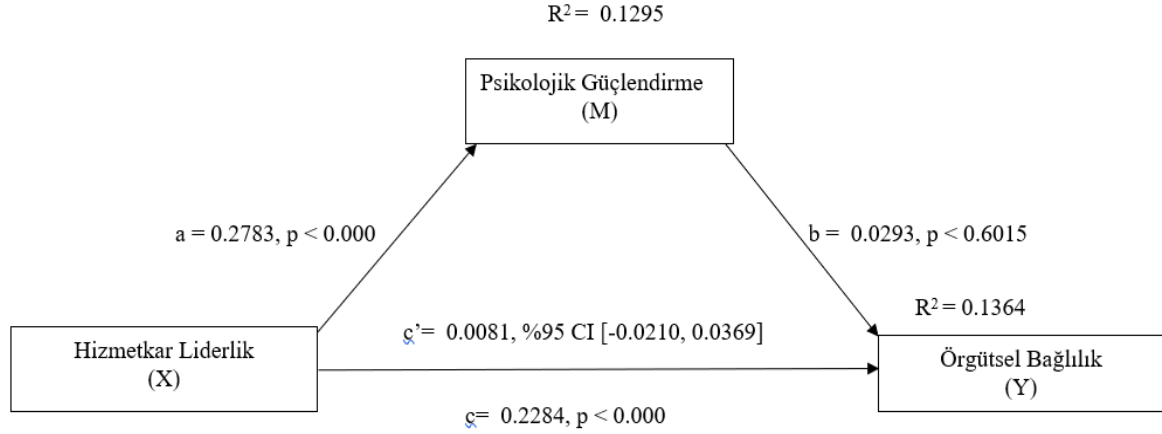
Psikolojik güçlendirmenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini test etmek için yapılan regresyon analizi bulguları Tablo 3’te gösterilmiştir. AP6 alt probleminin cevabını bulmak için yapılan regresyon analizi sonucuna göre psikolojik güçlendirmenin örgütsel bağlılık üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir ($\beta = 0.163$, $t = 2.451$, $p < 0.01$). Örgütsel bağlılık üzerinde meydana gelen değişikliğin %2.7’si psikolojik güçlendirme tarafından açıklanmaktadır ($R^2 = 0.027$).

Tablo 3
Psikolojik Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılık Regresyon Analizi

Bağımsız değişken: Psikolojik Güçlendirme							
Bağımlı değişken	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Beta (β)	t	F	p
Örgütsel bağlılık	0.027	0.022	0.136	0.163	2.451	6.009	0.000

Process Modülü ile Bootstrapp Regresyon Analizi Bulguları

Hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü olup olmadığını test etmek için Process modülü ile Bootstrap regresyon analizi yapılmıştır ve analiz bulguları Şekil 2 ve Tablo 4'te gösterilmiştir.



Şekil 2. Process Modülü ile Bootstrapp Regresyon Analizi Modelleme Bulguları

Yapılan analiz sonucunda, hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılığı anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (%95 CI [0.1571, 0.3160], $t = 5.8681$, $p < 0.01$). Bu analiz sonucuna göre hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki toplam etkisinin ise %23 olduğu tespit edilmiştir ($b = 0.2365$). Hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerine doğrudan etkisinin %22 olduğu ve bu etkinin anlamlı ve pozitif yönde olduğu saptanmıştır ($b = 0.2284$, %95 CI [0.1571, 0.3160], $t = 5.2776$, $p < 0.01$). Hizmetkar liderliğin, örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü olup olmadığını test etmek ve AP7 alt probleminin cevabını bulmak için yapılan Bootstrap regresyon analizi sonucunda dolaylı etki bootstrap yönteminin %95 güven aralığının sıfırı (0) içermesi nedeni ile hizmetkar liderliğin, örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin anlamlı bir aracılık rolü olmadığı saptanmıştır ($c' = 0.081$, %95 CI [-0.0210, 0.0369]).

Tablo 4

Process Modülü ile Bootstrapp Regresyon Analizi Bulguları (N=222)

Değişkenler	Etki (b)	Standart hata	t	p	LLCI	ULCI
X' in, Y üzerine toplam etkisi	0.2365	0.0403	5.8681	0.000	0.1571	0.3160
X' in, Y üzerine doğrudan etkisi	0.2284	0.0433	5.2776	0.000	0.1571	0.3160
	Etki (b)	Bootstrap Standart hata	BootLLCI	BootULCI		
X' in, Y üzerine, M'nin dolaylı etkisi	0.081	0.0147	-0.0210	0.0369		

X=Hizmetkar liderlik, Y=Örgütsel bağlılık, M=Psikolojik güçlendirme

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sağlık çalışanları üzerinde yapılan bu çalışmada, ilk olarak hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık ve psikolojik güçlendirme üzerine etkisi incelenmiş daha sonra ise hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık etkisi olup olmadığı analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılığı artırıcı etkisi olduğu saptanmıştır. Lapointe ve Vandenberghe (2018), müşteri hizmetleri departmanında görev yapan 181 çalışanın katılımı ile Kanada’da yaptıkları çalışmada hizmetkar liderlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Harwiki (2016), Endonezya’da yaptığı çalışmada hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerine pozitif etkisi olduğunu tespit etmiştir. Miao ve diğerleri (2014) tarafında Çin’de kamu çalışanları üzerinde yapılan çalışmada, hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılığın boyutları olan duygusal bağlılık, normatif bağlılık üzerine pozitif etkisi olduğunu ancak devam bağlılığı üzerinde aynı etkinin olmadığını tespit etmişlerdir. Ramli ve Desa (2014), Malezya’da 143 çalışanın katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmada hizmetkar liderlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ilişki olduğunu belirlemiştir. Cerit (2010), tarafından Düzce’de görev yapan 563 ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada, hizmetkar liderlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ilişki olduğunu saptamıştır. Bu araştırmanın sonuçları ile yapılan diğer araştırmaların sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

Bu çalışmada hizmetkar liderliğin psikolojik güçlendirme üzerine olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Zorlu ve diğerleri (2019), 309 otel çalışanı üzerinde yaptığı çalışmada hizmetkar liderliğin psikolojik güçlendirme üzerinde önemli etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Bolat ve diğerleri (2016) mobilya sektörü çalışanı 526 kişi üzerinde yaptıkları çalışmada hizmetkar liderlik ile psikolojik güçlendirme arasında pozitif ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Khajehpour ve diğerleri (2016), tarafından yapılan çalışmada hizmetkar liderliğin psikolojik güçlendirme üzerinde pozitif etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan diğer araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada psikolojik güçlendirmenin örgütsel bağlılığı artırıcı etkisi olduğu saptanmıştır. Aji ve diğerleri (2017), tarafından 417 öğretim üyesi üzerinde yapılan çalışmada örgütsel bağlılık ile psikolojik güçlendirme arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Odabaş (2014), tarafından öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada örgütsel bağlılık ile psikolojik güçlendirme arasında pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Joo ve Shim (2010), Kore’de kamu çalışanları üzerinde yaptıkları çalışmada örgütsel bağlılık ile psikolojik güçlendirme arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ile yapılan diğer araştırmaların sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

Bu çalışmada hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık etkisi olmadığı belirlenmiştir. Asag-Gau ve Dierendonck (2011), hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerine etkisinde psikolojik güçlendirme ve zorlu iş koşullarının aracılık etkisini araştırmak için Hollanda’da bir hava yolu şirketinde çalışan 174 kişi üzerinde yaptıkları çalışmada, hizmetkar liderliğin güçlendirme boyutunun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine psikolojik güçlendirmenin anlam boyutunun aracılık ettiğini belirlemişlerdir. Khajehpour ve diğerleri (2016), İran’da bir endüstri şirketinde çalışan 232 katılımcı üzerinde yaptıkları çalışmada; hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü olduğunu tespit etmişlerdir. Farklı ülkelerde yapılan araştırmaların sonuçları ile bu çalışmada elde edilen sonuçların farklı olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarının farklı çıkmasının nedeni, kültürler arası farklılıktan kaynaklanabileceği gibi örneklem grupları arasındaki farklılıktan da kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca sonuçlar arasındaki farklılığın kaynağı, araştırmanın farklı sektör çalışanları üzerinde yapılmış olmasından da kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılığı ve psikolojik güçlendirmeyi arttırdığı, psikolojik güçlendirmenin ise örgütsel bağlılığı artırıcı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık etkisi olmadığı saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerinde doğrudan etkisi olduğunu bu etki üzerinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü olmadığını göstermektedir.

Çalışanlarının örgütsel bağlılık ve psikolojik güçlendirme düzeyini arttırmak isteyen sağlık yöneticileri hizmetkar liderlik davranışı sergileyerek bu amaca ulaşabilirler.

Diğer ülkelerde yapılan araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarının farklı olduğu görülmüştür. Türkiye’de hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık etkisini araştıran başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu konuda sağlık sektöründe yeni araştırmaların yapılması uygun olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aji, A. A., Hamid, J. A., Hassan, A. and Rasdi, R. M. (2017). Effect of organizational cultures on lecturers psychological empowerment and organizational commitment: structural equation modeling approach. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22(2), 71-82. doi:10.9790/0837-2203037182.
- Arslan, F. (2019). *Yiyecek-İçecek çalışanlarında dönüşümcü liderlik ve yenilikçi iş davranışı ilişkisinde psikolojik güçlendirmenin aracı etkisi*. Doktora tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Asag-Gau, L. and Van Dierendonck, D. (2011). The impact of servant leadership on organisational commitment among the highly talented: the role of challenging work conditions and psychological empowerment. *European Journal of International Management*, 5(5), 463-483. doi: 10.1504/EJIM.2011.042174.
- Ateş, M. F. (2015). Hizmetkar liderlik ve örgütsel adaletin örgütsel özdeşleşmeye etkisinde örgütsel güvenin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 75-95.
- Barbuto, J. E. and D. W. Wheeler. 2006. Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management*, 31(3), 300-326. doi: 10.1177/1059601106287091.
- Baytok, A. ve Ergen, F. D. (2013). Hizmetkâr liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: İstanbul ve Afyonkarahisar’daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 105-132.
- Biçer, C. (2020). Destructive leadership: “Boss from hell”, How not to be one? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 295-308. doi: 10.31592/aeusbed.623157.
- Bolat, T., Bolat, O. İ. ve Yüksel, M. (2016). Hizmetkar liderlik ve psikolojik güçlendirme ilişkisi: Örgüt kültürünün düzenleyici etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 75-104.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546. doi: 10.2307/2391809.
- Burns, J. M. (1979). Two excerpts from leadership. *Educational Leadership*, 36(6), 380-383.
- Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers’ organizational commitment in primary schools in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 301-317. doi: 10.1080/13603124.2010.496933.
- Conger, J. A. and Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482. doi: 10.2307/258093.
- Çavuşoğlu, F. ve Güler, M. E. (2017). Psikolojik güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışının ilişkisi ve demografik değişkenlere göre farklılıkları: İzmir şehir merkezindeki konaklama işletmelerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(2), 47-64. doi: 10.24010/soid.334336.

- Çelik, O. T. ve Üstüner, M. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları ile örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 120-135. doi: 10.16986/HUJE.2018044109.
- Çevik, Tekin, İ. (2019). *Psikolojik güçlendirmenin yenilikçi iş davranışına etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü: Türkiye otomotiv üreticileri araştırması*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dal, L. (2014). *Hizmetkar liderlik ile lider-üye etkileşimi arasındaki ilişki: bir devlet üniversitesinde araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Duygulu, S. ve Abaan, S. (2007). Örgütsel bağlılık: Çalışanların kurumda kalma ya da kurumdan ayrılma kararının bir belirleyicisi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 14(2), 61-73.
- Ehrhart, M. G. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit-level organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 57, 61-94. doi: 10.1111/j.1744-6570.2004.tb02484.x.
- Erdağı, K. (2018). *İş doyumunu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: hizmet sektöründe bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, F. B. ve Sökmen, A. (2019). Örgütsel bağlılık ile iş tatmini ve işten ayrılma niyeti ilişkisinde örgütsel vatandaşlık davranışının aracılık rolü. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7 (1), 244-264. doi: 10.21325/jotags.2019.362.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım.
- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as leader*. New York: Paulist Press.
- Greenleaf, R. K. (2002). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New Jersey: Paulist Press.
- Hamilton, F. (2008). Servant leadership. A. Marturano and J. Gosling (Ed.), *Leadership the key concepts* in (pp. 146-150). London: Routledge.
- Harwiki, W. (2016). The impact of servant leadership on organization culture, organizational commitment, organizational citizenship behaviour (OCB) and employee performance in women cooperatives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 219(1), 283-290. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.04.032>.
- Hayes, Andrew F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (Second Edition). New York: The Guilford Press.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.
- Joo, B. K. and Shim, J. H. (2010). Psychological empowerment and organizational commitment: the moderating effect of organizational learning culture. *Human Resource Development International*, 13(4), 425-441.

- Kanbur, E. (2018). Havacılık sektöründe psikolojik güçlendirme, iş performansı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(1), 147-162. doi: 10.17130/ijmeb.2018137578.
- Karakuş, K. (2019). *Okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, Ç. and Altınkurt, Y. (2018). Role of psychological and structural empowerment in the relationship between teachers' psychological capital and their levels of burnout. *Education and Science*, 43(193), 63-78. doi: 10.15390/EB.2018.6961.
- Khajepour, N., Baharlou, M., Montakhab Yeganeh, M. and Hashemi, S. E. (2016). The mediating role of psychological empowerment and organizational justice in the relationship of servant leadership with job satisfaction, organizational citizenship behavior and organizational commitment. *International Journal of Behavioral Sciences*, 10(2), 99-105.
- Kılıç, K. C. ve Aydın, Y. (2016). Hizmetkâr liderlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(30), 106-113.
- Kılınç, S. ve Yener, S. (2019). İşkolikliğın örgütsel bağlılık ve performans arasındaki ilişkide aracı rolü. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(33), 678-713. doi:10.14520/adyusbd.417837.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Lapointe, E. and Vandenberghe, C. (2018). Examination of the relationships between servant leadership, organizational commitment, and voice and antisocial behaviors. *Journal of Business Ethics*, 148(1), 99-115. doi: 10.1007/s10551-015-3002-9.
- Larry, C. and Spears, C. L. (2010). Servant leadership and Robert K. Greenleaf's legacy. Dierendonck, D. V. and K, Patterson, K. (Ed.), *Servant leadership: Developments in theory and research* in (pp. 11-24). New York: Palgrave Macmillan.
- Lowman, R. L. (1993). *Counseling and psychotherapy of work dysfunctions*. Washington: American Psychological Association.
- Melchar, D. E. and Bosco, S. M. (2010). Achieving high organization performance through servant leadership. *The Journal of Business Inquiry*, 9(1), 74-88.
- Meyer, J. P. and Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. London: Sage Publications.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. and Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551. doi: 10.1037/0021-9010.78.4.538.
- Miao, Q., Newman, A., Schwarz, G. and Xu, L. (2014). Servant leadership, trust, and the organizational commitment of public sector employees in China. *Public Administration*, 92(3), 727-743. doi: 10.1111/padm.12091.
- Mowday, R. T., Steers, R. and Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247. doi:10.1016/0001-8791(79)90072-1.

- Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: öğretmenler üzerinde bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özata, M. ve Topçu, T. (2018). Sağlık personelinde motivasyon ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması: Bandırma Devlet Hastanesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 17-24.
- Özdemir, H. Ö. (2019). Konaklama işletmelerinde çalışan personelin örgütsel bağlılıklarının sosyo-demografik faktörler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 237-250. doi: 10.31592/aeusbed.580740.
- Page, D. and Wong, T. P. (2000). A conceptual framework for measuring servant leadership. S. Adjoboloso (Ed.), *Shaping the course of history and development* in (pp. 69-110). Lanham, MD: University Press of America.
- Ramli, A. and Desa, N. M. (2014). The relationship between servant leadership and organizational commitment: The Malaysian perspectives. *International Journal of Management and Sustainability*, 3(2), 111-123.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10(3), 465-476. doi: 10.2307/258128.
- Spears, L. C. (2004). Practicing servant leadership. *Leader to Leader*, 34, 7-11. DOI: 10.1002/ltl.94.
- Spreitzer, G. (2007). Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work. *Handbook of Organizational Behaviour*, 1, 54-72. doi: 10.4135/9781849200448.n4.
- Spreitzer, G.M. and Doneson, D. (2008). Musings on the past and future of employee empowerment. T. Cummings (Ed.), *Handbook of organizational development* in (pp. 5-10). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47(1), 1-14. doi: 10.1037/h0053857.
- Stone, A. G., Russell, R. F. and K. Patterson. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(3/4), 349-361. doi: 10.1108/01437730410538671.
- Tanrıoğen, Z. M. ve Çoban, O. (2019). Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkiler. *Electronic Turkish Studies*, 14(4), 2705-2723. doi: 10.29228/TurkishStudies.24802.
- Thomas, K. W. and Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681. doi: 10.2307/258687.
- Torun, Y. (2016). *Personel güçlendirme ve işten ayrılma niyeti ilişkisinde örgütsel sinizmin aracılık rolü: Örgütsel sinizm ölçeği geliştirmeye yönelik bir araştırma*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tufail, M., Zia, Y. A., Khan, S. and Irfan, M. (2012). Glance at organizational commitment, antecedents and consequences (1960-2005). *Journal of Managerial Sciences*, 6(1), 73-91.

- Turhan, M., Erol, Y. C., Demirkol, M. ve Özdemir, T. Y. (2018). Örgütsel bağlılık, iş doyumu ve iş stresi arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1491-1507. doi: 10.7827/TurkishStudies.14328.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations. a normativeview. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428. doi: 10.2307/257334.
- Uzunsakal, E. ve Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Yorulmaz, A. ve Çelik, S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 161-193. doi: 10.23863/kalem.2017.60.
- Zorlu, Ö., Avan, A. and Baytok, A. (2019). The effect of servant leadership on psychological empowerment and organizational identification. *Journal of Business Research-Turk*, 11(1), 293-309. doi: 10.20491/isarder.2019.600.

Extended Abstract

Introduction

Research on leadership has been continuing since the early 1900s. As a result of these researches, many types of leadership (charismatic, transformational, transactional, paternalist etc.) have been defined according to the behaviors of the leaders. Greenleaf (1970) proposed a new leadership style called Servant Leadership. However, the interest of researchers on servant leadership was formed as of 1990 and it was observed that the number of researches on servant leadership increased in this period. Today, studies on servant leadership are increasing. In general, the main subject of these researches was to determine how the managers' servant leadership behaviors affect the behavior and attitudes of the employees. In researches, servant leadership and organizational commitment (Cerit, 2010; Harwiki, 2016; Lapointe and Vandenberghe, 2018; Miao et al., 2014; Ramli and Desa, 2014), psychological empowerment (Zorlu et al., 2019; Bolat et al., 2016), organizational justice, organizational identification (Ateş, 2015), job satisfaction (Tanrıöğen and Çoban, 2019), leader-member exchange (Dal, 2014), organizational citizenship (Baytok and Ergen, 2013) relationships were examined. This research was conducted to examine the intermediary role of psychological empowerment on the impact of servant leadership on organizational commitment. In the literature research, it was seen that there are very few studies on this subject. Also not found a study examining this issue in Turkey. This research is intended to contribute to fill this gap in the literature.

Method

The sample of the study consists of 222 healthcare professionals working in a private hospital in Istanbul. In the research a questionnaire was used as the main data collection tool. IBM SPSS 25.0 program was used to analyze the data. Pearson Correlation Analysis and Simple Linear Regression Analysis were used to examine the relationship between variables. In the analysis of the moderator effect, the Process Macro v3.4 application developed by Hayes (2018) and IBM SPSS program were used. The "Servant Leadership Scale" consisting of 7 items and a single dimension developed by Liden et al. (2013) and adapted to Turkish by Kılıç and Aydın (2016) was used to measure the perceptions of the Servants Leadership. The "Organizational Commitment Scale" consisting of 18 items and 3 dimensions (affective commitment, normative commitment, continuance commitment) developed by Meyer, Allen and Smith (1993) and adapted to Turkish by Çevik Tekin (2019) was used to measure the level of organizational commitment of healthcare professionals. The "Psychological Empowerment Scale", which was developed by Spreitzer (1995) and used in the study of Zhang and Bartol (2010) and was adapted to Turkish by Arslan (2019), was used to measure the level of psychological empowerment of the participants.

Result

The participants are 74.3% (165) female, 25.7% (57) male and the average age is 30.64 ± 10.43 . Participants' perception of servant leadership score was determined as 3.70 ± 0.87 , average of organizational commitment score was 3.04 ± 0.54 , and psychological empowerment score average was 3.95 ± 0.65 . The analysis demonstrated that servant leadership has a positive effect on psychological empowerment and organizational commitment. Also, according to the regression analysis result, psychological empowerment has a positive and significant effect on organizational commitment. However, it was observed

that psychological empowerment does not play intermediary role on the impact of servant leadership on organizational commitment.

Discussion and Conclusion

In this study, it was determined that that psychological empowerment does not play intermediary role on the impact of servant leadership on organizational commitment. Asag-Gau and Dierendonck (2011), conducted a research on 174 people working in an airline company in the Netherlands. They determined that the meaning dimension of psychological empowerment intermediary role of empowerment dimension of servant leadership on organizational commitment. Khajehpour et al. (2016), in their research on 232 participants working in an industrial company in Iran; They found that psychological empowerment has intermediary role in the impact of servant leadership on organizational commitment. The results of the research conducted in other countries and the results of this research were found different. It is thought that the reason for the different results of the research may be due to the difference between cultures as well as the difference between the sample groups. It is also thought that the source of the difference between the results may have resulted from the fact that the research was conducted on different sector employees.

There is no other research examining the intermediary role of psychological empowerment in the impact of servant leadership on organizational commitment in Turkey. Therefore, it is considered that it will be appropriate to conduct new researches in the health sector on this subject.

Masal Kitaplarında Yer Alan Korku ve Şiddet Ögeleri

Şura GÜZELKÜÇÜK
İnci Tanesi Kreşi, Kırşehir
suraguzelkucuk87@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1034-5921

Mustafa TÜRKYILMAZ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
mturkyilmaz@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-5509-2702

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.660697
Geliş Tarihi: 17.12.2019	Revize Tarihi: 28.09.2020
	Kabul Tarihi: 13.11.2020

Atf Bilgisi

Güzelküçük, Ş. ve Türkyılmaz, M. (2020). Masal kitaplarında yer alan korku ve şiddet ögeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 859-878.

ÖZ

Bu araştırma, masallarda yer alan korku ve şiddet unsurlarını tespit edip değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Eserlerin incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Eserlerin korku ve şiddet yönünden incelenmesinde hareket noktası olarak “cümle” kabul edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde Türkçe eğitimi alan uzmanlarının görüşlerinden de yararlanılmış ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını, ikisi dünya edebiyatından, dördü Türk edebiyatından toplam altı masal kitabı ve bu masal kitaplarında yer alan 480 masal oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, masal kitaplarında korku ve şiddet unsurları tespit edilmiştir. Kitaplarda yer alan şiddet türleri sınıflandırılmış yapılan değerlendirmede; yerli ve yabancı masal kitaplarında en fazla karşılaşılan şiddet türlerinin sözel şiddet ve fiziksel şiddet olduğu bulunmuştur. Bu sıralamayı duygusal şiddet ve cinsel şiddet türlerinin takip ettiği görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre Türk edebiyatında yer alan masallardaki şiddet unsurlarının, dünya edebiyatında yer alan masallardan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Masal kitaplarındaki şiddet ve korku unsurlarının kullanım sıklığı karşılaştırıldığında; korku içeren unsurların, şiddet içeren unsurlardan az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçeriğinde en fazla korku unsuru bulunan masalın Andersen Masalları olduğu, en az korku unsuru bulunan masalın ise, Aisopos Masalları olduğu tespit edilmiştir. **Anahtar kelimeler:** Korku, masal, şiddet.

Fear and Violence Items in Tale Books

ABSTRACT

This research is carried out with the aim of determining and evaluating the elements of fear and violence in tales. Document analysis method which is a kind of qualitative research is used to study literary works. To analyse required data, making use of the findings of Turkish teachers that are experts in their fields, content analysis method is used. Data source of the research consists of six tale books, two of the World literature and four of the Turkish literature and also 480 tales in these tale books. As a result of the research, elements of fear and violence are determined in the tale books. Classified evaluation results showed that most common types of violence are verbal and physical violence in native and foreign tale books. It is seen that this ranking is followed by emotional violence and sexual violence. According to the data required as a result of the research elements of violence in Turkish Literature are more than the elements of violence in World Literature. When the frequency of occurrence of violence and fear are compared the elements of fear are less than the elements of violence. It is determined that Tales of Andersen has the most fear elements and Tales of Aisopos has the least fear elements.

Keywords: Fear, tale, violence.

Giriş

Çocuk kavramının tanımı; kişilere, mekâna, zamana, toplumun çocuğa bakış açısına göre farklılaşmaktadır. Yalçın ve Aytaş (2005) 0-16 yaş arasındaki bireylerin ilk gençlik çağına girmeden önceki dönemini çocuk kavramı içinde değerlendirirken Yörükoğlu (2000) çocuğu gelişmekte olan insan yavrusu, yetişkin sayılmayan vatandaş olarak ele alır. Bu tanımların yanında, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine göre 18 yaşına kadar her birey, çocuk olarak kabul edilmektedir.

Şirin (2000), çocukların dünyasının yetişkinlerden farklı olduğunu, çevrelerindeki iletileri farklı olarak yorumlayan çocuklar için yeni bir edebiyat alanının önemini vurgular. Sever (2008) ise bu yeni

edebiyat alanını, erken çocukluk evresinde başlayıp ergenlik dönemini de içine alan bir yaşam evresinde değerlendirir. Ayrıca bu edebiyatı çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı olarak vurgular.

Çocuk olarak tanımlanan bireylerin, edebiyatla tanışması genellikle okul öncesi döneme rastlar. Çocuklar, bu dönemde kendilerine anlatılan hikâyeler, masallar ve ninnilerle karşılaşır (Şirin, 2000). Özellikle masalların, çocukla ebeveynleri arasında duygusal bağlantıyı sağlayan önemli bir köprü olduğunu belirtir.

Boratav'a (1958) göre masal, çocukların hayatı algılama biçimini belirleyen temel unsurlardan biri olmasının yanında önemli bir eğitim ve öğretim aracıdır. Masallar, çocuklara ana dilinin kullanılma işlevlerini, bu dilin kıvraklığını, inceliğini ve zenginliğini gösterir. Şimşek'e (2002) göre masallar, çeşitli kalıp yargılar, farklı tekerlemeler ve alışılmışın dışında benzetmelerle çocuğa anlatımın kuvvetlendirilmesi ve zenginleştirilmesinin yollarını öğretir.

Sever (2008) çocuğa yönelik hazırlanmış kitapların, çocukların karakter gelişimine önemli etkileri olduğunu belirtir. İlk çocukluk evresinden ilköğretimin sonlarına kadar süren bu dönemde bireyler, karakter özelliklerine uygun kitaplarla beslenmelidir. Şahin'e (2011) göre masalların eğitim sürecindeki en önemli işlevi, çocuklara sunulan iyi karakter örnekleriyle onların ruh dünyalarını geliştirmek ve çocukların kendi hayatlarında karşılaşılabilecekleri sorunlarla başa çıkabilmelerinin yollarını göstermektir.

Şirin'e göre (2000) masallar, çocukların ilgisini çeken edebiyat ürünlerinin en başındadır. Masallarda betimlenen mekân, çocukların oluşturduğu hayal evrenidir. İlerleyen dönemde yetişkin birer birey olarak aramıza katılacak çocukların yüzü hep geleceğe dönüktür. Bundan dolayı da masallar, geçmişle değil gelecekle alakalıdır. Hayatın gerçeklerini hayallerle işleyen masallar, çocukluk döneminin gerçek dünyasıdır. Bilkan'a (2001) göre çocuklar kendilerini ve çevresini fark etmeye başladığı dönemde masal evreniyle iç içedir. Çocuklara okunan masalların oldukça büyüleyici ve esrarengiz bir atmosferi vardır. Çocuk; bu atmosferde gezer, eğlenir, öğrenir ve yaşama sevinci edinir. Özellikle masal kahramanlarıyla da özdeşim kuran çocuklar, onların davranışlarından etkilenir. Çocukların kişiliklerinin oluşmaya başladığı bu aşamada, verilen rol modellerin önemine dikkat çeken Sever (2008) çocuklara okunan masalların, çocukların okuduğu kitapların ve izlediği filmlerdeki kahramanların hedeflerine şiddet uygulayarak erişmesi veya masal evreninin içerisinde şiddete yönelik öğelerin barınması, çocukların ruhsal dünyalarında ciddi problemlere neden olabileceğini vurgulamıştır.

"Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu"na katılan Özyer (2002), Ak (2003) ve Alpöge'nin (2003) bildirimleri ele alınıp değerlendirildiğinde, katılımcıların tespitlerine göre ülkemizde çocuklar için üretilen kitap, dergi, gazete, film ile birçok oyuncağın çocuk ve gençlerin ruhsal ve fiziksel gelişimlerini olumsuz bir şekilde etkilediği anlaşılmıştır. Ayrıca aynı bildirimlerde çocuklar için üretilen kitaplar, filmler, dergiler gibi çeşitli materyallerin çocuklara istenmeyen davranış biçimlerini kazandırdığı ve onların ruhsal durumlarını olumsuz bir şekilde etkilediğini belirtilmiştir. Özellikle şiddet ve korku içerikli bu tür ürünler, çocukların sağlıklı bir kişilik kazanmalarının önüne geçecektir. Çocukların toplum ve kendileri içerisinde sağlıklı bir birey hâline gelebilmeleri için ihtiyaç duyulan iyi örnekler ve çeşitli ortamların yaratılması; ebeveynler, öğretmenler, yayıncılar, aydınlar, yazarlar, çizerler ve yöneticiler vb. tarafından çocuklara yönelik eserlerin özenle oluşturulması gerekmektedir (Gültekin, 2011).

Alanyazın incelendiğinde, çocuklara yönelik hazırlanmış kitaplarda şiddet öğelerini belirlemeye yönelik çalışmaların olduğu tespit edilmiştir (Aktan ve Aydın, 2018; Alpöge, 2003; Dağhoğlu ve Çakmak, 2009; Dilidüzgün ve Uz, 2003; Fırat, 2012; Giren ve Öztürk, 2016; Güney, 2014; Kara, 2007; Kuzu, 2002; Özyer, 2002; Sever, 2002; Şen, 2003; Şirin, 2000; Ünlüer, 2013; Yılmaz, 2005). Bu çalışmalar incelendiğinde, çocuk edebiyatı ürünlerinde şiddet ve korku öğelerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışma, çocukların kişiliklerinin şekillendiği en erken dönemde karşı

karşıya kaldıkları ilk edebî ürünlerden olan masalarda yer alan korku ve şiddet öğelerinin ne ölçüde kullanıldığına belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, çocuklara yönelik hazırlanan ve bir dönem de 100 Temel Eser listesinde yer alan 6 masal kitabını şiddet ve korku unsurları açısından incelemektir. Ayrıca bu çalışmayla çocuk edebiyatıyla ilgilenen araştırmacılara, öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve eğitim çevresine farkındalık sağlamak ve söz konusu masalarda kullanılan unsurların eğitimsel uygunluğuna dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada Keloğlan Masalları, Andersen Masalları, Aisopos Masalları, Billur Köşk Masalları, Evvel Zaman İçinde ve Az Gittik Uz Gittik adlı masal kitaplarında yer alan korku ve şiddet öğeleri incelenmiştir. Bu çalışma, derleme bir çalışma olduğu için etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, sözü edilen masal kitaplarının içerisinde yer alan korku ve şiddet öğelerini incelemeye yönelik betimsel bir araştırmadır. Bu betimsel araştırmada doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren, yazılı, görsel materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da veriler, doküman incelemesiyle derlenmiş ve içerik çözümlemesiyle elde edilmiştir. Çeşitli kalıpların, temaların, ifadelerin, ön yargıların ve bunların manalarının bulunması amacıyla önceden belirlenmiş olan materyalin ayrıntılı ve sistematik bir biçimde incelenmesi ve yorumlanması “içerik analizi” olarak tanımlanmaktadır (Berg ve Lune, 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini masal kitapları oluşturmaktadır. Örneklemine ise ikisi dünya edebiyatından, dördü Türk edebiyatından olmak üzere 6 masal kitabı oluşturmaktadır. Seçilen kitapların yayınevleri belirlenirken örneklemde yer alan eserlerin en fazla basımı yapılanlar, tercih edilmiştir. Az Gittik Uz Gittik adlı masal kitabının yayınevi İmge Kitabevi Yayınları, Andersen Masalları ve Keloğlan Masalları'nın yayınevi Yapı Kredi Yayınları; Aisopos Masalları, Billur Köşk Masalları, Evvel Zaman İçinde'nin yayınevi olarak da Doğan Kardeş Yayınları tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Masalarda yer alan verilerin, standart bir şekilde toplanması için araştırmacı, korku ve şiddet unsurlarının neler olabileceğini belirlemek amacıyla literatür taraması yapmıştır. Çocuklara yönelik hazırlanan masal kitaplarında yer alan korku ve şiddet öğelerinin neler olabileceğine ilişkin Türkçe eğitimi uzmanı, psikolojik danışman, çocuk gelişim uzmanı ve çocuk edebiyatı alanında çalışmaları bulunan öğretim üyeleriyle görüşmüştür. Elde edilen veriler ışığında Şiddet Unsurlarını Belirleme Formu ve Korku Unsurlarını Belirleme Formu oluşturulmuştur. Formlara alan uzmanlarının görüşlerinin alınıp fikir istişaresi yapılan bir toplantı gerçekleştirilerek son şekilleri verilmiştir. Masal kitaplarında, şiddet unsurları dört temada ele alınmıştır. Bunlar; fiziksel şiddet, cinsel şiddet, sözel şiddet ve duygusal şiddet olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu şiddet türlerine ait çeşitli alt başlıklar oluşturulmuştur. Bu alt başlıkların dışında da farklı bir korku veya şiddet olgusu bulunabileceği düşüncesiyle forma “diğer” kısmı eklenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmalarda ham verilerin elde edilmesi zaman alıcı bir süreç olduğu kadar verilerin ayrıştırılması ve düzenlenmesi de büyük bir çaba gerektirmektedir (Baltacı, 2016). Çalışmanın ilk aşamasında, masal kitaplarında yer alan korku ve şiddet öğelerinin tespit edilmesi amacıyla bir form

oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmanın örnekleminde yer alan kitaplar 5 Türkçe eğitimi alan uzmanı tarafından okunmuştur. Türkçe eğitimi alan uzmanları, korku ve şiddet unsurlarını forma göre tespit ederken birbirlerinin bulgularını görmemiştir. Tespit edilen veriler, her masal kitabı için farklı renkte kalemlerle işaretlenmiş ve çeşitli notlar alınmıştır. Veriler derlendikten sonra çoktan aza doğru sıralanmıştır. Ayrıca bu verilerin yüzdelik değerleri ve frekansları da çıkarılmıştır. Bu bulguların puanlayıcılar arası güvenilirliğin belirlenmesi için Kappa istatistiği yapılmıştır. Kappa istatistiği, sınıflama düzeyinde puanlama yapan iki puanlayıcı arasındaki uyumun derecesini belirlemek için geliştirilmiştir (Cohen, 1960). Kappa değeri 0,70 olarak belirlenmiştir. Böylece araştırmacı tarafından oluşturulan Şiddet Unsurlarını Belirleme Formu ve Korku Unsurlarını Belirleme Formu'nun şiddet ve korku unsurlarını belirlemede işlevsel olduğu anlaşılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Masal Kitaplarında Yer Alan Şiddet Unsurları

Evvel Zaman İçinde Adlı Masal Kitabında Yer Alan Şiddet Unsurları

“Evvel Zaman İçinde” adlı kitapta yer alan şiddet unsurlarının temalara ve kategorilere göre dağılımı ise Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

“Evvel Zaman İçinde” Yer Alan Şiddet Unsurlarına İlişkin Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	Kategorilerin frekansları (f)	Kategorilerin yüzdeliği (%)	Temaların frekansı (f)	Temaların yüzdeliği (%)
Sözel Şiddet	Hakaret etmek	17	25.37	39	58.2
	Tehdit etmek	15	22.38		
	Bağırarak	7	10.44		
Fiziksel Şiddet	Canını Acıtmak	10	14.92	19	28.35
	Öldürmek	5	7.46		
	Saldırmak	4	5.97		
	Parçalamak	3	4.47		
	Kesmek	2	2.98		
	Aç bırakmak	2	2.98		
Duygusal Şiddet	Duygularıyla oynamak	1	1.49	9	13.43
	Alıkoymak	1	1.49		
TOPLAM		67	100	67	100

Tablo 1 incelendiğinde, sıklık düzeyi en yüksek olan şiddet unsuruna ilişkin temanın % 58.2’lik değerle sözel şiddet öğesinin olduğu belirlenmiştir. Fiziksel şiddet teması ise % 28.35’lik değerle ikinci sıradadır. Duygusal şiddet teması ise 13.43’lük değerle son sırada yer almaktadır. Şiddet unsurları kategorilerine göre incelendiğinde, sıklık değeri en yüksek olan kategorinin ise “hakaret etmek” olduğunu görmekteyiz. “Evvel Zaman İçinde” adlı masal kitabı değerlendirildiğinde toplamda 67 şiddet unsuruna rastlanıldığı görülmektedir.

“Üvey ananın gözlerini kan bürümüş bir kere. Büsbütün öfkelenerek: Be öksüz dana demiş, bana akıl verecek sen mi kaldın, sen kendi başını kayır; hele onun üç avuç kanını içeyim bir, senin de anandan emdiğini burnundan getireceğim deyince kızın içi yanmış, sırmalısının boynuna sarılarak süyüm süyüm ağlamaya başlamış” (Güney, 1962, ss.18).

“Öyle bir yağlı kara sürmüş, öyle bir yağlı kara sürmüş ki kırk dereden su getirmişler de yine çıkaramamışlar; öyle iftiralar ki Kaf Dağı’ndan yüce! Babasının bile gözünden düşürüp ocak başına attırmış onu” (Güney, 1962, ss.93).

“Be, öksüz dana demiş; bana akıl verecek bir sen mi kaldın...” (Güney, 1962, ss.18).

“Padişahım demiş, ne diye kendinizi yiyip tüketiyorsunuz, ne kadar anadan öksüz, babadan yetim varsa topunun kellesini kılıçtan geçirelim” (Güney, 1962, ss.62).

“Çoğu babalar baca tütünü, ana güder kuzuyu. Allah benimkini aldı. Başkalarınınkini almasın; anasız kuzuyu kim güder kim yeder; kim alır da düğüne gider; hele bir de üvey ana eline düştü mü, vay geldi başına! Daha olmazsa öyle iğneli laflar eder ki, iğneli yayığı mumla ararsın” (Güney, 1962, ss.20).

Alıntılanan örnek cümlelerde de görüldüğü üzere kanını içmek, ocak başına atıp öldürmek gibi ifadeler fiziksel şiddete ilişkin temada; öksüz dana gibi hakaret içeren sözcükler, topunuzun kellesini kılıçtan geçireyim gibi tehdit ifadeleri sözel şiddete ilişkin temada ve kişinin üvey anne eline düşmesine ilişkin olumsuz sözler de duygusal şiddete ilişkin temada yer almaktadır.

Keloğlan Masalları Adlı Kitapta Yer Alan Şiddet Unsurları

“Keloğlan Masalları adlı kitapta yer alan şiddet unsurlarının temalara göre dağılımı ise Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2

“Keloğlan Masalları” Adlı Kitapta Yer Alan Şiddet Unsurlarına İlişkin Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	Kategorilerin frekansları (f)	Kategorilerin yüzdeliği (%)	Temaların frekansı (f)	Temaların yüzdeliği (%)
Fiziksel Şiddet	Öldürmek	20	20.40	47	47.95
	Canını acıtmak	14	14.2		
	Kesmek	5	5.10		
	Parçalamak	3	3.06		
	Bıçaklamak	3	3.06		
Aç bırakmak	1	1.02			
Sözel Şiddet	Tehdit	18	18.36	46	46.93
	Bağırarak	17	17.34		
	Hakaret etmek	12	12.24		
Duygusal Şiddet	Alıkoymak	4	4.08	4	4.08
Diğer Şiddet	Üzerine İşemek	1	1.02	1	1.02
TOPLAM		98	100	98	100

Tablo 2 incelendiğinde, sıklık düzeyi en yüksek olan şiddet unsuruna ilişkin temanın % 47.95’lik değerle fiziksel şiddet ögesinin olduğu belirlenmiştir. Sözel şiddet teması ise % 46.93’lük değerle ikinci sıradadır. Duygusal şiddet temasının ise 4,08’lik değerle 3. sırada yer alırken tespit edilen diğer şiddet unsurları %1,02’lik değerle son sıradadır. Şiddet unsurları kategorilerine göre incelendiğinde sıklık değeri en yüksek olan kategorinin ise “öldürmek” olduğunu görmekteyiz. Bu, şiddet unsuru % 20.40’lık değerle ilk sırada yer almaktadır. Keloğlan Masalları kitabı değerlendirildiğinde toplamda 98 şiddet unsuruna rastlanıldığı görülmektedir.

“Keloğlan: ‘Olur aғam, baş üstüne aғam, demiş de kızını almış, dışarı çıkarmış. Biçare kızın ayaklarından tutmuş da, bir şu duvara, bir de öteki duvara çarpmış. Kan revan içinde kızın ölüsünü sırtladığı gibi doğru Camgöz Ağa’nın odasına götürmüş” (Alangu, 2014, ss.164).

“Keloğlan kadının kümeşe gittiğini, adamın da sızıp uyduğunu görünce, hemen içeri girmiş, ocaktaki kızgın yağı adamın açık ağzından içeriye, boğazına bir güzel aktarmış. Herif de ‘hak hak, hık hık’ demiş, iki de debelenmiş, bir dikilmiş olduğu yerde kolları bacakları kapı çengeli gibi karman çorman olmuş da katılıp kalmış” (Alangu, 2014, ss.49).

“Ulan keli sinekli de, yüzü benekli, canavarın tohumu da kilisenin domuzu” (Alangu, 2014, ss.160).

“ ‘Hele Keloğlan, götür, şu kızın abdestini bozdur.’ demiş. Keloğlan elpençe divan durmuş: ‘Olur ağam, baş üstüne ağam’ demiş de kızı almış. Bahçenin bir ucundaki helaya götürürken bu küçük kızı iyice sıkılamış da: ‘Hele çişini et de göreyim, yine sana içiririm, hem de döverim ha!’ diye korkutmuş” (Alangu, 2014, ss.164).

“Tanrının az, padişahın çokluk olduğu devirlerdir. Padişahın astığı astık, kestiği kestik. Dilerse buyurur abat eder, dilerse buyurur berbat eder. Kimse çıkıp da ağzını açamaz, sorgu sual edemez, iki satır yazı yazamazmış. Üstelik bu Keloğlan ortalıkta dımdızlak, sivri külah, arayanı yok, soranı yok, kimsesi yok. Padişahın derseni işi çok. Keloğlan’ı zindanda unutmışlar. Tam 7 sene karanlık zindanda tek başına düşünmüş, bunalıp kalmış” (Alangu, 2014, ss.37).

Alıntılanan örnek cümlelerde de görüldüğü üzere kan revan içinde bırakmak, kızgın yağı boğazından aşağı aktarmak gibi ifadeler fiziksel şiddete ilişkin temada; kilisenin domuzu, canavar tohumu gibi hakaretler ve çişini sana içiririm gibi tehdit içeren sözcükler, sözel şiddete ilişkin temada; Keloğlan’ın 7 sene karanlık zindanda bırakılarak alıkoyulmasına gibi olumsuz ifadeler de duygusal şiddete ilişkin temada yer almaktadır.

Andersen Masalları Adlı Kitapta Yer Alan Şiddet Unsurları

“Andersen Masalları” adlı kitapta yer alan şiddet unsurlarının temalara göre dağılımı ise Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3

“Andersen Masalları” Adlı Kitapta Yer Alan Şiddet Unsurlarına İlişkin Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	Kategorilerin frekansları(f)	Kategorilerin yüzdeleri(%)	Temaların frekansı (f)	Temaların Yüzdeliği (%)
Sözel Şiddet	Bağırarak	15	18.75	37	46.25
	Tehdit etmek	13	16.25		
	Hakaret etmek	9	11.25		
Fiziksel Şiddet	Canını acıtmak	14	17.5	31	38.75
	Öldürmek	7	8.75		
	Kesmek	4	5		
	Bıçaklamak	2	2.5		
	Parçalamak	2	2.5		
	Saldırmak	1	1.25		
	Ateş etme	1	1.25		
Duygusal Şiddet	Alıkoymak	4	5	6	7.5
	Duygularıyla oynamak	2	2.5		
Diğer Şiddet	Ölüye şiddet	4	5	4	5
	Cinsel Şiddet	Zorla evlendirmek	2		
TOPLAM		80	100	80	100

Tablo 3 incelendiğinde, sıklık düzeyi en yüksek olan şiddet unsuruna ilişkin temanın % 46.25’lik değerle sözel şiddet ögesinin olduğu belirlenmiştir. Fiziksel şiddet teması ise % 38.75’lik değerle ikinci sıradadır. Duygusal şiddet teması ise % 7,5’lik değerle 3. sırada yer alırken cinsel şiddet unsurları % 2.5’lik değerle son sıradadır. Şiddet unsurları kategorilerine göre incelendiğinde sıklık

değeri en yüksek olan kategorinin ise “bağırarak” olduğu görülmektedir. Bu şiddet unsuru % 18.75’lik değerle ilk sırada yer almaktadır. Andersen Masalları kitabı değerlendirildiğinde toplamda 80 şiddet unsuruna rastlanıldığı görülmektedir. Tespit edilen bulgular, kategorilere ayrılarak incelenmiştir.

“ ‘Her akşam keskin bıçağımla boynunu okşarım bundan çok korkar.’ Duvardaki yarıktan uzun bir bıçak çıkardı, geyiğin boynu üzerinde gezdirdi bunu, zavallı hayvan çırpınıyordu. Haydut kızı gülüyordu, sonra da Gerda’yı tutup çekti. Gerdacık yatağın üstüne düştü. ‘Uyurken de bıçak elinde mi olacak?’ diye sordu. Bıçağa korkuyla bakıyordu. ‘Ben hep bıçağımla uyurum.’ dedi haydut kızı... Haydut kızı kolunu Gerda’nın boynuna doladı, öbür elinde de bıçağı vardı, sonra uyudu. Gerda, gözlerini kapatamadı, yaşayacak mıydı, ölecek miydi, bilmiyordu.(...) Gerda içini çekti: ‘Ah Kay, sevgili Kay!’ dedi. ‘Sen rahat duracak mısın?’ dedi haydut kızı. ‘Yoksa bıçağı karnına yersin!’ ” (Yücel, 2015, ss.287-288).

“Başka adam geldi bu sırada; hem çok korkunç, hem çok kızgın bir adamdı, güzel kızın kötü yürekli kardeşiydi bu, delikanlı gülü öperken bu pis adam onu öldürdü, başını kopardı, başını da bedenini de ıhlamur ağacının altındaki yumuşak toprağa gömdü” (Yücel, 2015, ss.156).

“ ‘Çok iyi, çok güzel fiyat vermişler,’ dedi Büyük Clauss. Evine dönmekte acele etti, bir balta aldı eline, ninesini öldürüverdi” (Yücel, 2015, ss.217).

“Görkemli odalardan çıkarılan mutsuz kız, korkunç bir zindana atıldı. Parmaklıkları pencerelelerinde yel ılık çalıyordu. Yastık olarak, ipekler, kadifeler yerine bula bula topladığı ısırgan çadırını buldu. Ördüğü yakıcı gömlelerde ona çarşaf oldu” (Yücel, 2015, ss.26).

“Parmak kız çirkin kurbağayı ve kendisiyle evlendirmek istedikleri iğrenç oğlunu düşünerek hüngür hüngür ağlarken, onlar yatağı alıp ilerlemeye başladılar” (Yücel, 2015, ss.44).

Alıntılanan örnek cümlelerde de görüldüğü üzere bıçağı karnına yersin gibi tehdit içeren sözcükler, sözel şiddete ilişkin temada; onu öldürdü, başını kopardı, bir balta ile ninesini öldürdü gibi ifadeler fiziksel şiddete ilişkin temada; mutsuz kızın zindanda alıkoyması gibi olumsuz ifadeler de duygusal şiddete ilişkin temada ve parmak kızın zorla evlendirilmesi gibi ifadeler de cinsel şiddete ilişkin temada yer almaktadır.

Az Gittik Uz Gittik Adlı Masal Kitabında Yer Alan Şiddet Unsurları

“Az Gittik Uz Gittik” adlı kitapta yer alan şiddet unsurlarının temalara göre dağılımı ise Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4

“Az Gittik Uz Gittik” Adlı Kitapta Yer Alan Şiddet Unsurlarına İlişkin Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	Kategorilerin frekansları(f)	Kategorilerin yüzdeliği(%)	Temaların frekansı (f)	Temaların Yüzdeliği (%)
Sözel Şiddet	Hakaret etmek	25	19.68	52	40.94
	Tehdit etmek	18	14.17		
	Bağırarak	9	7.08		
Fiziksel Şiddet	Canını acıtmak	20	15.74	52	40.94
	Öldürmek	11	8.66		
	Kesmek	11	8.66		
	Parçalamak	4	3.14		
	Saldırmak	3	2.36		
	Tekmelemek	2	1.57		
	Ateş etmek	1	0.78		
Cinsel Şiddet	Zorla evlendirmek	6	4.72	11	8.66

Cinsel kavramları ifade etmek	5	3.93		
Duygusal Şiddet	Alıkoymak	10	7.87	10 7.87
Diğer Şiddet	Ölüye şiddet	2	1.57	2 1.57
TOPLAM		127	100	127 100

Tablo 4 incelendiğinde, sıklık düzeyi en yüksek olan şiddet unsuruna ilişkin temanın % 40,94'lük değerlerle sözel ve fiziksel şiddet öğelerinin olduğu belirlenmiştir. Cinsel şiddet teması ise % 8.66'lık değerle ikinci sıradadır. Duygusal şiddet teması ise % 7.87'lik değerle 3. sırada yer alırken diğer şiddet unsurları %1,57'lik değerle son sıradadır. Şiddet unsurları kategorilerine göre incelendiğinde sıklık değeri en yüksek olan kategorinin ise “hakaret etmek” olduğu görülmektedir. Bu şiddet unsuru %19,68'lik değerle ilk sırada yer almaktadır. “Az Gittik Uz Gittik” masal kitabı değerlendirildiğinde toplamda 127 şiddet unsuruna rastlanıldığı görülmektedir.

“ ‘Ah anneciğim! Uzat da dilini öpeyim.’ diyor. Nasıl olduysa, kadının dilini ısırtıp koparıyor. Sonra da kadının kafasını o duvardan bu duvara vurup sersemletiyor” (Yücel, 2015, ss.226).

“İlkin derisini yıkıyor, sonra kafese giriyor kızla oynaşmaya sevişmeye başlıyor. Gören kuşlar gidip Padişahlarının kızı Sultan'a haber veriyorlar. O da tabur tabur askerlerini yolluyor: ‘Gidin, hem oğlanı hem de kızı parça parça edin.’ diye emir veriyor. Kuşlar gelip tel kafese hücum ediyorlar, hepsi parça parça olup yere seriliyor. Arkadan Sultan'ın kendisi de geliyor. Bakıyor ki Şehzade kendinden güzel bir kızla sevişiyor, çırpınmaya başlıyor. Tellere hücum ediyor. O da parçalanıp ölüyor...” (Yücel, 2015, ss.150).

“Sözüm yabana, pezevenk, dönsen de geline baksana! Boyuna seni bekliyor, gülümsüyor, gelecek mi ki diye; gözler meyil meyil ötüyor” (Yücel, 2015, ss.247).

“ ‘Aman Padişah'ım derler, kızına kıyma. Bakalım çocuk büyüsün, kime baba derse babası odur.’ Bu kızcağızı bir odaya kapatırlar, ölmeyecek kadar yiyecek verirler. Yedi sene orada hapis kalır” (Yücel, 2015, ss.153).

“Kız oynarken şöyle parmağıma takayım der, yüzük tıpa tıp uyuverir. Padişah da oradaymış bunu görünce: ‘Kızım ben seninle evleneceğim.’ der. Kız, başlar ağlamaya, yalvaramaya: ‘Ben senin kızınım. Beni nasıl alırsın? Buna el âlem ne der?’ ‘Ama ne yaptıysa, ne dediyse babasını düşüncesinden döndüremez” (Yücel, 2015, ss.172).

Alıntılanan örnek cümlelerde de görüldüğü üzere kadının dilini koparması, kafasını bir duvardan öbürüne vurması ve şehzadenin parçalanarak ölmesi gibi ifadeler fiziksel şiddete ilişkin temada; pezevenk gibi hakaretler sözel şiddete ilişkin temada; kızcağızın odada 7 sene hapis kalması gibi olumsuz ifadeler de duygusal şiddete ilişkin temada; padişahın kendi kızıyla evlenmesi gibi ifadeler de cinsel şiddet temasında yer almaktadır.

Billur Köşk Masalları Adlı Kitapta Yer Alan Şiddet Unsurları

“Billur Köşk Masalları” adlı kitapta yer alan şiddet unsurlarının temalara göre dağılımı ise Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5

“Billur Köşk Masalları” Adlı Kitapta Yer Alan Şiddet Unsurlarına İlişkin Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	Kategorilerin frekansları (f)	Kategorilerin yüzdeliği (%)	Temaların frekansı (f)	Temaların yüzdeliği (%)
---------	-------------	-------------------------------	-----------------------------	------------------------	-------------------------

Fiziksel Şiddet	Öldürmek	20	15.74		
	Kesmek	15	11.81		
	Canını acıtmak	13	10.23		
	Parçalamak	5	3.93	58	45.66
	Saldırmak	4	3.14		
	Tekmelemek	1	0.78		
Sözel Şiddet	Bağırarak	17	13.38		
	Tehdit etmek	17	13.38	49	38.58
	Hakaret etmek	15	11.81		
Duygusal Şiddet	Alıkoymak	9	7.08	9	7.08
Cinsel Şiddet	Cinsel saldırı	5	3.93	8	6.29
	Cinsel kavramları ifade etmek	3	2.36		
Diğer Şiddet	Ölüye şiddet uygulamak	3	2.36	3	2.36
TOPLAM		127	100	127	100

Tablo 5 incelendiğinde, sıklık düzeyi en yüksek olan şiddet unsuruna ilişkin temanın % 45.66'lık değerle fiziksel şiddet öğelerinin olduğu belirlenmiştir. Sözel şiddet teması ise % 38.58'lik değerle ikinci sıradadır. Duygusal şiddet temasının ise 7,08'lik değerle 3. sırada yer alırken diğer şiddet unsurları % 2.36'lık değerle son sıradadır. Şiddet unsurları kategorilerine göre incelendiğinde sıklık değeri en yüksek olan kategorinin ise “öldürmek” olduğu görülmektedir. Bu şiddet unsuru, % 15.74'lük yüzdelik değerle ilk sırada yer almaktadır. Billur Köşk Masalları kitabı değerlendirildiğinde toplamda 127 şiddet unsuruna rastlanıldığı görülmektedir.

“İğci Baba, hemen oradan kalkıp kızın kaçmasına, saklanmasına fırsat vermez; ağlayıp yalvarmasına aldırmadan, onu bir kulağından tutar, başından aşağı saldırma bıçağıyla bir vuruşta keser, iki parçaya ayırır, yalpır yalpır titreyen etleri, kanları aka aka götürüp yan duvara asar” (Alangu, 2008, ss.188).

“Hınzır sürtük, burnu büyük! Gelin oldun da sülün mü oldun?” (Alangu, 2008, ss.105).

“Ey, hanım sultanların hası! Şimdi saraydan hayli uzaklaştık, dağ başlarında iyi elime girdin. İş uzatmadan bana gönül rızası ile teslim olur musun, yoksa çocuklarından birini öldüreyim mi? ...’Evet sultanım, elbet çaresi yoktur, ya bana teslim olacaksın yahut çocuklarını öldürürüm.’ ... ‘Kız bana teslim olacak mısın, yoksa çocuklarından birini daha öldüreyim mi?’” (Alangu, 2008, ss.44).

“...Sıcak yere girince bir de bakar ki, mahallenin müezzini babasının vekili olan adam, ayağında nalın, peştamal kuşanmış; ensesi iki kat, cımbızla yolunası sakalı çember, kafası ustura ile kazınmış, arası iki parmak kara kaşlarının altından, gözlerini belertmiş ona bakar durur. Keyfinden de ağzı yayılmışça sırttır durur. Kız onu karşısında bu halde görünce cadı karının kafasına soktuğu gaflet uykusundan şöyle bir uyanır. İçine düştüğü oyunu da düzeni de anlar” (Alangu, 2008, ss.36).

“Ah kız, sarı kız! Üç çocuğun vardı, üçünü de öldürdüm. Elbette seni sağ komam. Gel boş yere inat etme! Kendini de, beni de zora koşma. Elimden kurtuluş olmaz. Namusun gider, ama canın kurtulur” (Alangu, 2008, ss.45).

Alıntılanan örnek cümlelerde de görüldüğü üzere kızı kulağından tutup saldırma bıçağıyla kesip parçalara ayırması gibi ifadeler fiziksel şiddete ilişkin temada; hınzır sürtük gibi hakaretler, kızı kendisine teslim olması için çocuklarını öldürmekle tehdit etmesi de sözel şiddete ilişkin temada; namusunu kirletmesi gibi ifadeler de cinsel şiddet temasında yer almaktadır.

Aisopos Masalları Adlı Masal Kitapta Yer Alan Şiddet Unsurları

“Aisopos Masalları” adlı kitapta yer alan şiddet unsurlarının temalara göre dağılımı ise Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6

“Aisopos Masalları” Adlı Kitapta Yer Alan Şiddet Unsurlarına İlişkin Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	Kategorilerin frekansları (f)	Kategorilerin yüzdeliği (%)	Temaların frekansı (f)	Temaların yüzdeliği (%)
Fiziksel Şiddet	Canını acıtmak	18	22.78	51	65.38
	Öldürmek	14	17.94		
	Parçalamak	7	8.86		
	Kesmek	5	6.32		
	Saldırmak	4	5.06		
	Tekmelemek	2	2.53		
Sözel Şiddet	Kırmak	1	1.26	20	25.64
	Tehdit etmek	10	12.65		
	Hakaret etmek	7	8.86		
Duygusal Şiddet	Bağırarak	3	3.79	7	8.97
	Alıkoymak	7	8.86		
TOPLAM		78	100	78	100

Tablo 6 incelendiğinde, sıklık düzeyi en yüksek olan şiddet unsuruna ilişkin temanın % 65.38’lik değerle fiziksel şiddet ögesinin olduğu belirlenmiştir. Sözel şiddet teması ise % 25.64’lük değerle ikinci sıradadır. Duygusal şiddet temasının ise 8.97’lik değerle son sırada yer almaktadır. Şiddet unsurları kategorilerine göre incelendiğinde sıklık değeri en yüksek olan kategorinin ise “canını acıtmak” olduğu görülmektedir. Bu şiddet unsuru % 22.78’lik değerle ilk sırada yer almaktadır.

“Çiftçinin biri kışın dolaşırken yerde bir yılan görmüş. Hayvan donmuş, hiç kıvıldamıyor. Adamcağz acımış, yerden kaldırıp koynuna koymuş. Yılan ısınıp kendine gelince yılanlığı da uyanmış. Huylu huyundan vazgeçer mi? Gördüğü iyiliği düşünmemiş, adamcağzı sokup öldürüvermiş” (Ataç, 2014, ss.78).

“...Geyiğin tüyleri diken diken olmuştu: ‘Seni alçak seni! Dedi, bir daha kanar mıyım ben senin sözlerine? Hele yaklaş yanıma, geberdiğin gündür’” (Ataç, 2014, ss.137).

“... Köpek içinden böyle hülyalar kurup dostuna güvencedursun, aşçı onun bir, bir yana, bir, bir yana kuyruk sallamasından sinirlenmiş, bacağından tuttuğu gibi pencereden aşağıya atmış. Köpek bağıra bağıra evine döner...” (Ataç, 2014, ss.125).

Alıntılanan örnek cümlelerde de görüldüğü üzere yılanın adamcağzı sokup öldürmesi gibi ifadeler fiziksel şiddete ilişkin temada; alçak gibi hakaretler sözel şiddete ilişkin temada yer almaktadır.

Masal Kitaplarındaki Şiddet Unsurlarına Toplu Bir Bakış

100 Temel Eser listesinde yer alan “Evvel Zaman İçinde”, “Keloğlan Masalları”, “Andersen Masalları”, “Az Gittik Uz Gittik”, “Billur Köşk Masalları” ve “Aisopos Masalları”na ilişkin tespit edilen kategoriler Tablo 7’de toplu olarak incelenmiştir.

Tablo 7

Masal Kitaplarındaki Şiddet Unsurlarına İlişkin Genel Tablo

Şiddet İçeren Kategoriler	Evvel Zaman İçinde	Keloğlan Masalları	Andersen Masalları	Az Gittik Uz Gittik	Billur Köşk Masalları	Aisopos Masalları	f	%
Tehdit etmek	15	20	13	18	17	10	93	16.11
Canını acıtmak	10	14	14	20	13	18	89	15.42
Hakaret etmek	17	12	9	25	15	7	85	14.73
Öldürmek	3	18	7	11	20	14	73	12.65
Bağırarak	7	17	15	9	17	3	68	11.78
Kesmek	1	5	4	11	15	5	41	7.10
Alıkoymak	4	4	4	10	9	7	38	6.58
Parçalamak	2	3	2	4	5	7	23	3.98
Saldırmak	2		1	3	4	4	14	2.42
Ölüye şiddet uygulamak	-	-	4	2	3	-	9	1.55
Zorla evlendirmek	-	-	2	6	-	-	8	1.38
Cinsel kavramları ifade etmek	-	-	-	5	3	-	8	1.38
Duygularıyla oynamak	5	-	2	-	-	-	7	1.21
Bıçaklamak	-	3	2	-	-	-	5	0.86
Tekmelemek	-	-	-	2	1	2	5	0.86
Cinsel saldırı	-	-	-	-	5	-	5	0.86
Aç bırakmak	1	1	-	-	-	-	2	0.34
Ateş etmek	-	-	1	1	-	-	2	0.34
Üzerine işemek	-	1	-	-	-	-	1	0.17
Kırmak	-	-	-	-	-	1	1	0.17
Toplam	67	98	80	127	127	78	577	100

Tablo 7 incelendiğinde şiddet öğeleri açısından sıklık düzeyi en yüksek olan kitapların “Az Gittik Uz Gittik” ile “Billur Köşk Masalları” olduğu tespit edilmiştir. En az şiddet unsuru barındıran kitabın ise “Evvel Zaman İçinde” olduğu belirlenmiştir. 6 Masal kitabında 577 şiddet ögesi tespit edilmiştir. Sıklık düzeyi en yüksek olan şiddet ögesinin % 16.11’lik değerle “tehdit etmek” olduğu belirlenmiştir. İkinci sırada ise % 15.42’lik değerle “canını acıtmak” ögesi tespit edilmiştir. Son sırada % 0.17’lik değerlerle “üzerine işemek” ve “kırmak” unsurları tespit edilmiştir.

Masal Kitaplarında Korku Unsurları**Evvel Zaman İçinde Adlı Kitapta Yer Alan Korku Unsurları**

“Evvel Zaman İçinde” adlı masal kitabında yer alan korku unsurları belirlenerek tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

“Evvel Zaman İçinde” Adlı Kitapta Yer Alan Korku Unsurlarına İlişkin Kelimelerin Kullanım Sıklığı

Korku içeren ifadeler	f	%
Gerçeküstü varlık	8	44.44
Esrarengiz olaylar	5	27.77
Aşırı sihir öğeleri	3	16.66

Ani sert hareket	2	11.11
Toplam	18	100

Tablo 8 incelendiğinde “Evvel Zaman İçinde” adlı kitapta sıklık düzeyi en yüksek olan korku ögesinin “gerçeküstü varlık” olduğunu görmekteyiz. Bu korku unsuru % 44.44’lük değerle ilk sırada tespit edilmiştir. “Esrarengiz olaylar”a ilişkin korku unsuru, % 27.77’lik değerle 2. sırada belirlenmiştir. “Ani-sert hareket” ifadesi ise %11.11’lik değerle bir defa tespit edilmiştir.

Keloğlan Masalları Adlı Kitapta Yer Alan Korku Unsurları

“Keloğlan Masalları” adlı kitapta yer alan korku unsurları belirlenerek tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

“Keloğlan Masalları” Adlı Kitapta Yer Alan Korku Unsurlarına İlişkin Kelimelerin Kullanım Sıklığı

Korku içeren ifadeler	f	%
Gerçeküstü varlık	12	35.29
Ani sert hareket	9	26.47
Çılgık atma-bağırma	6	17.64
Esrarengiz olaylar	3	8.82
Korkutucu ses efektleri	3	8.82
Gölge oyunları	1	2.94
Toplam	34	100

Tablo 9 incelendiğinde Keloğlan Masalları adlı kitapta sıklık düzeyi en yüksek olan korku ögesinin “gerçeküstü varlık” olduğunu görmekteyiz. Bu, korku unsuru % 35,29’luk değerle ilk sırada tespit edilmiştir. “Ani-sert hareketler”e ilişkin korku unsuru, % 26,47’lik değerle 2. sırada belirlenmiştir. “Gölge oyunları” ifadesi ise % 2,94’lük değerle bir defa tespit edilmiştir.

Andersen Masalları Adlı Kitapta Yer Alan Korku Unsurları

“Andersen Masalları” adlı kitapta yer alan korku unsurları belirlenerek tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

“Andersen Masalları” Adlı Kitapta Yer Alan Korku Unsurlarına İlişkin Kelimelerin Kullanım Sıklığı

Korku içeren ifadeler	f	%
Ani-sert hareket	14	29.78
Gerçeküstü varlık	12	25.53
Korkunç mekân	5	10.63
Aşırı sihir öğeleri	4	8.51
Esrarengiz olay	4	8.51
Karanlık	4	8.51
Korkutucu ses efektleri	3	6.38
Doğadaki sesler	1	2.12
Toplam	47	100

Tablo 10 incelendiğinde Andersen Masalları adlı kitapta sıklık düzeyi en yüksek olan korku ögesinin “ani sert hareket” olduğunu görmekteyiz. Bu, korku unsuru % 29.78’lik değerle ilk sırada tespit edilmiştir. “Gerçeküstü varlıklar”a ilişkin korku unsuru % 25.53’lük değerle 2. sırada belirlenmiştir. “Doğadaki sesler” ifadesi ise % 2.12’lik değerle bir defa tespit edilmiştir.

Az Gittik Uz Gittik Adlı Kitapta Yer Alan Korku Unsurları

“Az Gittik Uz Gittik” adlı masal kitabında yer alan korku unsurları belirlenerek tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

“Az Gittik Uz Gittik” Adlı Kitapta Yer Alan Korku Unsurlarına İlişkin Kelimelerin Kullanım Sıklığı

Korku içeren ifadeler	f	%
Gerçeküstü varlık	6	54.54
Ani sert hareket	3	27.27
Esrarengiz olaylar	1	9.09
Saklanıp aniden ortaya çıkma	1	9.09
Toplam	11	100

Tablo 11 incelendiğinde Az Gittik Uz Gittik adlı kitapta sıklık düzeyi en yüksek olan korku ögesinin “gerçeküstü varlık” olduğu tespit edilmiştir. Bu, korku unsuru % 54.54’lük değerle ilk sırada tespit edilmiştir. “Ani-sert hareketler”e ilişkin korku unsuru % 27.27’lik değerle 2. sırada belirlenmiştir. “Saklanıp aniden ortaya çıkma” ve “esrarengiz olaylar” ise % 9,09’luk değerle bir defa tespit edilmiştir.

Billur Köşk Masalları Adlı Kitapta Yer Alan Korku Unsurları

“Billur Köşk Masalları” adlı masal kitabında yer alan korku unsurları belirlenerek tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

“Billur Köşk Masalları” Adlı Kitapta Yer Alan Korku Unsurlarına İlişkin Kelimelerin Kullanım Sıklığı

Korku İçeren İfadeler	f	%
Gerçeküstü varlık	15	50
Ani sert hareketler	8	26.66
Karanlık	2	6.66
Korkutucu ses efektleri	2	6.66
Aşırı Sihir Öğeleri	1	3.33
Çılgılık atma	1	3.33
Doğadaki sesler	1	3.33
Toplam	30	100

Tablo 12 incelendiğinde Billur Köşk Masalları kitabında sıklık düzeyi en yüksek olan korku ögesinin “gerçeküstü varlık” olduğu belirlenmiştir. Bu, korku unsuru % 50’lik değerle ilk sırada yer almaktadır. “Ani-sert hareketler”i içeren korku unsuru, % 26.66’lık değerle ikinci sırada yer almaktadır. “Aşırı sihir öğeleri”, “çılgılık atma” ve “doğadaki sesler” ifadeleri ise % 3.33’lük değerlerle birer defa tespit edilmiştir. Billur Köşk Masalları adlı kitap değerlendirildiğinde toplamda 30 korku unsuruna rastlanıldığı görülmektedir.

Aisopos Masalları Adlı Kitapta Yer Alan Korku Unsurları

“Aisopos Masalları” adlı kitapta yer alan korku unsurları belirlenerek tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

“Aisopos Masalları” Adlı Kitapta Yer Alan Korku Unsurlarına İlişkin Kelimelerin Kullanım Sıklığı

Korku İçeren İfadeler	f	%
Gerçeküstü varlık	6	75
Esrarengiz olaylar	1	12.5
Korkutucu ses efektleri	1	12.5
Toplam	8	100

Tablo 13 incelendiğinde Aisopos Masalları adlı kitapta sıklık düzeyi en yüksek olan korku ögesinin “gerçeküstü varlık” olduğu belirlenmiştir. Bu, korku unsuru % 75’lik değerle ilk sırada tespit edilmiştir. “Esrarengiz olaylar” ve “korkutucu ses efektleri” ifadeleri ise % 12,5’lik değerlerle birer defa tespit edilmiştir.

Masal Kitaplarında Korku Unsurlarına İlişkin Toplu Bir Bakış

100 Temel Eser listesinde yer alan “Evvel Zaman İçinde”, “Keloğlan Masalları”, “Andersen Masalları”, “Az Gittik Uz Gittik”, “Billur Köşk Masalları” ve “Aisopos Masalları”na ilişkin tespit edilen kategoriler, Tablo 14’te toplu olarak incelenmiştir.

Tablo 14

100 Temel Eser Listesinde Yer Alan Masal Kitaplarındaki Şiddet Unsurlarına İlişkin Genel Tablo

Korku İçeren Kategoriler	Evvel Zaman İçinde	Keloğlan Masalları	Andersen Masalları	Az Gittik Uz Gittik	Billur Köşk Masalları	Aisopos Masalları	f	%
Gerçeküstü varlık	8	12	12	6	15	6	59	39.86
Ani sert hareket	2	9	14	3	8	-	36	24.32
Esrarengiz olay	5	3	4	1	-	1	14	9.45
Korkutucu ses efektleri	-	3	3	-	2	1	9	6.08
Aşırı sihir öğeleri	3	-	4	-	1	-	8	5.4
Çığlık atma	-	6	-	-	1	-	7	4.72
Karanlık	-	-	4	-	2	-	6	4.05
Korkunç mekân	-	-	5	-	-	-	5	3.37
Doğadaki sesler	-	-	1	-	1	-	2	1.35
Saklanıp aniden ortaya çıkma	-	-	-	1	-	-	1	0.67
Gölge oyunları	-	1	-	-	-	-	1	0.67
Toplam	18	34	47	11	30	8	148	100

Tablo 14 incelendiğinde korku öğeleri açısından sıklık düzeyi en yüksek olan kitabın “Andersen Masalları” olduğu tespit edilmiştir. En az korku unsuru barındıran kitabın ise “Aisopos Masalları” olduğu belirlenmiştir. 6 masal kitabında 148 korku ögesi tespit edilmiştir. Sıklık düzeyi en yüksek olan korku ögesinin % 39.86’lık değerle “gerçeküstü varlık” olduğu belirlenmiştir. İkinci sırada ise % 24.32’lik değerle “ani-sert hareket” ögesi tespit edilmiştir. Son sırada % 0.67’lik değerlerle “saklanıp aniden ortaya çıkma” ve “gölge oyunları” unsurları tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 6 masal kitabı ve bu masal kitaplarında yer alan 480 masal, korku ve şiddet unsurlarının tespiti için incelenmiştir. İncelemeler sonucunda hem Türk hem de yabancı masal kitaplarında şiddet unsurlarının bulunduğu, Türk masallarında daha yoğun bir şiddet dilinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; yerli ve yabancı masal kitaplarında en fazla karşılaşılan şiddet türlerinin sözel şiddet ve fiziksel şiddet olduğu söylenebilir. Bu sıralamayı duygusal şiddet ve cinsel şiddet türleri izler. Cinsel şiddet türünün en fazla, yazarı Türk olan kitaplarda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Evvel Zaman İçinde, Keloğlan ve Aisopos masallarında cinsel şiddet olgusuna rastlanmamıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan masallar, korku unsurları açısından da ele alınmıştır. Korku unsurları: Gerçeküstü varlık, karanlık, gölge oyunları, ani sert hareketler, esrarengiz olaylar, doğadaki sesler, korkutucu ses efektleri, çığlık atma ve bağırma başlıkları altında değerlendirilmiş, Andersen

Masalları dışındaki bütün masalarda en çok işlenen korku unsurunun gerçeküstü varlık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Masalarda dev, cüce, yarı insan, yarı hayvan ya da bitki ejderha şeklinde karşımıza çıkan sıra dışı canlıların yanı sıra, tanrı, Azrail, şeytan, cin, peri gibi gerçeküstü özelliklere sahip varlıkların da yer aldığı görülmüştür. Bu tiplerin metinlerde kullanılması bilinmeyene karşı insanda korku oluşturmada bakımından önemlidir. Nitekim elde ettiğimiz bulgulardan da bu sonuca ulaşılmıştır.

Metinlerde korku unsurunun en fazla olduğu masal, Andersen Masalları'dır. En az korku unsuru ise, Aisopos Masalları'nda tespit edilmiştir. Aisopos Masalları dışındaki masalarda gerçeküstü varlıklar genellikle kötü ve acımasız varlıklar olarak tasvir edilmişken, Aisopos masallarında sadece "Tanrılar" korku unsuru olarak ele alınmıştır. Bunun nedeninin Aisopos Masalları'nın yazılış amacının kişilere ahlaki değerleri benimsetmek olduğu söylenebilir.

Ayrıca Türk masallarındaki korku unsurları ile Andersen masallarındaki korku unsurları kıyaslandığında, Andersen masallarındaki korku unsurlarının daha ayrıntılı şekilde tasvir edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine yapılan değerlendirmeler sonucunda Türk masallarında daha fazla korku ögesi bulunduğu, yabancı masalarda ise daha az korku unsuru bulunduğu söylenebilir.

Metinlerde yer alan şiddet ve korku unsurlarının kullanım sıklığı karşılaştırıldığında; korku içeren ifadelerin, şiddet içeren ifadelerden az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çocukların içinde bulunduğu dönem itibarıyla bu oranın da azımsanmayacak ölçüde olduğu ifade edilebilir.

Yapılmış olan bu çalışma, değişen dünyada çocuk ruhunun da farklılaştığı ve artık bu masalların bir "süzgeçten" geçirilerek yenilenen eğitim anlayışına göre yeniden incelenmesi ve değerlendirilmesini gerekli kılmıştır. Nitekim 17.12.2018 tarihinde yayımlanan 8081 numaralı genelge ile kaldırılan 100 Temel Eser listesi çalışmanın haklılığını ortaya koymuş ve bu konuda yapılan çalışmaları da doğrulamıştır.

Çocuklara yönelik hazırlanan masal kitaplarında korku ve şiddet unsurlarını ele alan çalışmalar incelendiğinde, şiddet türlerine ilişkin benzer sonuçlara ulaşıldığı, ancak masal kitaplarındaki korku unsurlarını ele alan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir.

Dağlıoğlu ve Çakmak'ın (2009) hikâye kitaplarının metin ve resimlerindeki şiddet ve korku öğelerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, şiddet öğelerine %8 oranında rastlandığı ve bunların nispeten hafif düzeyde şiddet unsurları olduğu; korku öğelerine ise %11 oranında rastlandığı tespit edilmiştir. Bu öğeler kendi içinde değerlendirildiğinde, hikâye kitaplarında korkuyla ilgili öğelerin şiddet öğelerinden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise şiddet içerikli kelimelerin, korku ögesi olan diğer ifadelerden fazla olduğu tespit edilmiştir.

Fırat'ın (2012) çalışma sonuçlarında yer alan, öykü ve masal kitaplarında tespit edilen şiddet ve korku öğelerinin bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Fırat'ın çalışmada şiddet unsurlarından öne çıkan kelimelerin; bağırarak, hakaret etmek, canını acıtmak tehdit etmek gibi ifadeler olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada da bağırarak, hakaret etmek, canını acıtmak, saldırmak, alıkoymak gibi ifadeler şiddet unsurları olarak belirlenmiştir.

Türkyılmaz ve Kuş'un (2014) çalışmada 100 Temel Eser listesinde yer alan ve öğrenciler tarafından en çok okunan kitaplarda çocuk hakları incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, çocuk haklarıyla ilgili 920 olumsuz ifade tespit edilmiştir. Bunun yanında en çok "korunma hakları"na ilişkin olumsuzluklar belirlenmiştir. Ayrıca incelenen kitaplarda şiddete ilişkin olumsuz ifadelerin sıklığı, çocukların korunma hakları açısından dikkat çekici olarak ifade edilmiştir. Hem Türkyılmaz ve Kuş'un çalışmada hem de bu çalışmada elde edilen veriler göstermektedir ki 100 Temel Eser listesinde yer alan kitaplarda olumsuz ifadeler sık bir şekilde kullanılmıştır.

Güney'in (2014) çalışmasında 100 Temel Eser listesinde yer alan hikâye kitaplarındaki şiddet unsurları belirlenmeye çalışılmıştır. Örneklem olarak seçilen 20 kitapta 1801 şiddet ögesi tespit edilmiştir. Şiddet ögesinin temalara göre incelendiği bu çalışmada en sık karşılaşılan şiddet türünün fiziksel şiddet unsurları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da şiddet unsurlarının yoğun olduğu görülmüş ve şiddet türlerinden fiziksel şiddet unsurlarının daha ağır bastığı belirlenmiştir.

Öztürk ve Giren'in (2016) çalışmasının bulgularına bakıldığında incelenen hikâye kitaplarında şiddet ve korkuya ilişkin unsurların metin ve resim kısımlarında birbirine yakın oranlarda yer aldığı belirlenmiştir. 100 Temel Eser listesinde yer alan masal kitaplarında ise korku ve şiddet unsurlarının oldukça yoğun bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Aktan ve Aydın'ın (2018) çalışmasında şiddet öğelerini belirlemek için 100 Temel Eser listesinden seçilen 21 kitaptan elde edilen verilere göre yerli yazarlı kitaplarda 52, yabancı yazarlı kitaplarda ise 143 defa olmak üzere toplamda 195 şiddet ifadesine ulaşıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada da şiddet öğelerinin yoğun olduğu belirlenmiştir.

Nitelikli okuma becerisinin kazanılmasında en önemli unsur eğitimcilerdir. Eğitimciler, öğrencileri için hem model olmalı hem de öğrencilere kitaplar hakkında geri bildirimlerde bulunmalıdır. Öğrencilerine nitelikli kitapları tavsiye etme, aileyi bilinçlendirme, çevredeki insanları bilinçlendirme... konularda üzerlerine önemli görev düşen eğitimciler, "Çocuğa Yönelik Nitelikli Kitaplar Nasıl Olmalı?" konulu hizmetiçi eğitimler alabilirler.

Okullarda haftanın belli gün ve saatlerinde "okuma günleri" düzenlenebilir. Eğitimciler tarafından önceden belirlenmiş eserler, çocuklar ve ailelerin katılımıyla değerlendirilebilir. Bu süreçte "Bir çocuk kitabında ne olmalı? Çocuğa kitap okuma sevgisi nasıl kazandırılmalı?" gibi hususlar tartışılabilir. Böylece ailelerde "çocuk kitabı" hakkında farkındalık yaratılabilir.

Ankara Üniversitesi bünyesinde 28 Aralık 2009 tarihinde kurulan Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM), çocuklara ve gençlere yönelik edebi ürünlerin incelenmesi amacıyla kurulmuştur. Karaman Kepenekçi ve Aslan'a (2011) göre bir üniversite yapılanması olan ÇOGEM'in amacı; çocuklara ve gençlere göre hazırlanan kitapların, onların gelişim süreçlerine ve okuma kültürü edinmelerine katkı sağlayıp çeşitli bilimsel araştırmalar yapmaktır. Ayrıca ÇOGEM'in resmî sitesinde yer alan sizin için seçtiklerimiz bölümünde öğrencilerin okul türlerine göre kitap önerileri bulunmaktadır. Aileler buralardan yararlanabilirler.

Aileler, çocuklar için okuma becerisinin ediniminde en temel basamaktır. Bu noktada "Her kitap her çocuğa okutulmaz" bilincine sahip olmalı ve "Çocuğuma hangi kitapları okutabilirim?" diye araştırma yapmalıdır. Hatta bu konuda eğitimcilerden destek almalıdır. Aile, çocuğa bir kitap vermeden önce -kitapla ilgili hiçbir bilgisi yoksa- kitabı önce kendisi okuyabilir ya da okuldaki öğretmenleriyle kitap seçimi konusunda iş birliği yapabilir. Ailelere "Çocuğa Yönelik Kitaplar Nasıl Olmalı?" konusunda okullar, medya, eğitimciler vb. tarafından bilgi verilebilir.

Yayınevleri, çocuklar için hazırlanmış kitaplar konusunda daha hassas davranmalıdır. Bu konu için her yayınevinde alanında uzman kişilerin olduğu kitap değerlendirme komisyonları oluşturulabilir. Yayınevleri, yabancı kaynaklı eserlerin dilimize çevrilmesinde alanında uzman kişilerle iş birliği içinde olmalıdır. Bu eserlerde kültürel değerlerimize aykırı ya da şiddet unsurları bulunan ifadeler, uzman kişilerin desteği alınarak eserin yapısı bozulmadan düzenlenmelidir.

Çocuk Edebiyatı yazarları, çocukların ruhsal ihtiyaçlarını karşılayıp ilgisini çekebilecek türde eserler oluşturabilirler. Çocuklara yönelik hazırlanmış eserlerde çocuk hakları ihlal edilmemelidir. Eserlerde, çocukların duygusal olarak örselenmelerine neden olabilecek; kelleleri koparmak, gözleri oymak, diri diri yakmak... gibi şiddet ifadeleri kullanılmamalıdır.

Ailelerin, çocuk edebiyatı yazarlarının ve eğitimcilerin bu konuda sorumluluk taşıdığına inanılmaktadır. Çocuk edebiyatına ilişkin ürünler dikkatli bir şekilde incelenmesi önem taşımaktadır.

Dikkat edilmediği takdirde çocuklarda veya bir nesilde geri dönüşü mümkün olmayan zararlara yol açabileceği düşünülmektedir.

Açıklama: Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "100 Temel Eser Listesinde Yer Alan Masal Kitaplarında Korku ve Şiddet Öğeleri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Ak, İ. S. (2003, 25-27 Nisan). Çocuk kitaplarında şiddet. (Ed. S. Sever), Eskişehir. *Çocuk edebiyatına ve çocuk hekimliğine yansıyan şiddet sempozyumu* içinde (112-120). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Aktan, O. ve Aydın, F. (2018). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet: 100 temel eser örneği. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 92-109.
- Alangu, T. (2008). *Billur köşk masalları* (10. basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Alangu, T. (2014). *Keloğlan masalları* (9. basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Alpöge, G. (2003). Çocuk edebiyatına yansıyan şiddet: kitaptaki şiddetle televizyondaki şiddetin karşılaştırılması. (Ed. S. Sever), Eskişehir. *Çocuk edebiyatına ve çocuk hekimliğine yansıyan şiddet sempozyumu* içinde (132-140). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Andersen, H. C. (2015). *Andersen masalları* (9. basım) (Çev. T. Yücel). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Arıcı, A. F. (2004). Tür özellikleri ve tarihlerine göre Türk ve dünya masalları. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 26, 159-169.
- Ataç, N. (2001). *Aisopos masalları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Berg, B. ve Lune, H. (2015). *Qualitative research methods for the social sciences international edition*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Bilkan, A. F. (2001). *Masal estetiği*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Boratav, P. N. (2006). *Az gittik uz gittik* (9. basım). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Cohen, J. (1960). *A coefficient of agreement for nominal scales*. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Dağlıoğlu, E. ve Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.
- Dilidüzgün, S. ve Uz, N. C. (2003). Kitaptaki şiddetle televizyondaki şiddet'in karşılaştırılması. (Ed. S. Sever), Eskişehir. *Çocuk edebiyatına ve çocuk hekimliğine yansıyan şiddet sempozyumu* içinde (162-180). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Fırat, H. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarının korku ve şiddet öğeleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Gültekin, A. (2011). *Çocuk ve gençlik edebiyatı yazıları*. İstanbul: Erdem Yayınları.

- Gündüz, Ü. (2005). Çocuk edebiyatında çeviri etkisi, uyarlamalar ve sorunları. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, 104*, 136-141.
- Güney, E. C. (1962). *Evvel zaman içinde*. İstanbul: Doğan Kardeş Yayınları
- Güney, N. (2014). The concept of violence in terms of 100 basic works that are recommended to be read in secondary schools. *International Online Journal of Educational Sciences, 6(3)*, 706-721.
- Karaman Kepenekçi, Y. ve Aslan, C. (2011). *Okul öncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kuzu, T. S. (2002). Öykünün çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkısı bağlamında öykü seçimi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*, 95-105.
- Öztürk, H. E. (2008). *Batı çocuk klasiklerinde temel değerler*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Öztürk, M. ve Giren, S. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan hikâye kitaplarındaki korku ve şiddet öğelerinin incelenmesi. *TEKE Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(4)*, 2095-2108.
- Özyer, N. (2002). Çocuk Kitaplarında Olumlanan Şiddet. (Ed. S. Sever), Eskişehir. *Çocuk edebiyatına ve çocuk hekimliğine yansıyan şiddet sempozyumu içinde* (112-120). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Şahin, M. (2011). Masalların çocuk gelişimine etkilerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Millî Folklor, 89*, 208-219.
- Şen, S. (2003). Okulöncesi çocuklarının dil ve kavram gelişimlerine etkisi yönünden öykü ile masal kitaplarının incelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2)*, 37-54.
- Şimşek, T. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Rengarenk Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Türkyılmaz, M. ve Kuş Z. (2014). İlköğretim 100 temel eserde çocuk hakları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5(15)*, 39-63.
- Ünlüer, P. (2013). *Masalların dini ve ahlaki değerler açısından incelenmesi (Billur Köşk Masalları Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2005). *Türkiye’de okul öncesi eğitimi erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Değişen toplumda aile ve çocuk* (6. basım). İstanbul: Özgür Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Children encounter literature in preschool period. It can be said that the first literary genre they encountered during this period was a tale. Because children identify with heroes of tales, they are influenced by events in the tale and the behavior of tale heroes. Tales that are not appropriate for the child and for the reality of the child may adversely affect them. The use of elements of fear and violence, especially in tales, will adversely affect the children's psychic world. In this study, it is aimed to examine 6 tale books prepared for children and included in the list of 100 Basic Works in terms of violence and fear elements. In addition, this study aimed to raise awareness of researchers, teachers, students, parents and educational environment interested in children's literature and to draw attention to the educational suitability of the elements used in these tales.

Method

This study is a descriptive research aimed at examining the elements of fear and violence in Keloğlan Tales, Andersen Tales, Aisopos Tales, Billur Köşk Tales, Evvel Zaman İçinde and Az Gittik Uz Gittik. In this research, document review was used. The sample of the research consists of 6 tale books, 2 of which are from world literature and 4 from Turkish literature. In the first stage of the study, a form was created to identify the elements of fear and violence in the tale books. Then, among the books included in the sample of the research, Az Gittik Uz Gittik, Aisopos Tales, Andersen Tales, Billur Köşk Tales, Evvel Zaman İçinde and Keloğlan Tales are read by 5 Turkish teachers. The experts in Turkish education did not see each other's findings while determining the elements of fear and violence according to the form. The data has been compiled logically, they are sorted from high to low. In addition, the percentage of the values and frequencies of these data were also calculated. Kappa statistics were used to determine the inter-rater reliability of these findings. Kappa value was determined as 0.70.

Findings

When the tale books were examined, it was found that the theme of violence which had the highest frequency Evvel Zaman İçinde was the verbal violence element with a value of 58.2%. In the Keloğlan Tales, the theme of the violence with the highest frequency was found to be physical violence with a value of 47.95%. In the Andersen Tales, the theme of the violence with the highest frequency was verbal violence with a value of 46.25%. In the tale book, Az Gittik Uz Gittik, the themes of violence with the highest frequency were found to be verbal and physical violence elements with values of 40.94%. In the Billur Köşk Tales, the theme of the violence with the highest frequency was found to be physical violence with a value of 45.66%. In the Aisopos Tales, the theme of violence with the highest frequency was found to be physical violence with a value of 65.38%.

When themes are included in this way. It was determined that the most common category of violence in the books was "threaten" of 16.11%. It was determined that the most common second category of violence in the books was "to be hurt" of 15.42%. When the tale books are evaluated in terms of the elements of fear, we see that the most frequent element of fear is "surreal creatures" in the book Evvel Zaman İçinde. In the Tales of Keloğlan, we see that the highest element of fear is "surreal creatures". In the Tales of Andersen, we see that the highest element of fear is "sudden hard action". In the book titled Az Gittik Uz Gittik, the highest element of fear is "surreal creatures". In the Billur Köşk Tales book, the highest element of fear is "surreal creatures". This element of fear is in the first place with a value of 50%. In the Tales of Aisopos, we see that the highest element of fear is "surreal creatures".

Conclusion, Discussion and Suggestions

When the tale books are examined, it is found that there are elements of violence in both Turkish and foreign tale books (f = 158) and that is used a more intensive language of violence is used in Turkish

tales (f = 419). As a result; it can be said that the most common types of violence in domestic and foreign tale books are verbal violence and physical violence. This ranking is followed by emotional violence and sexual violence. It was concluded that sexual violence was mostly in the books whose writers are Turks (f = 21). There haven't been found any elements of sexual violence in Evvel Zaman İçinde, Keloğlan and Aisopos.

When the frequency of use of violence and fear elements in the texts is compared; It was concluded that the expressions containing fear were less than the expressions containing violence. However, it can be stated that this ratio is also considerable as of the period in which children are present.

Researchers interested in children's literature can examine negative examples in different tales. Educators can receive in-service training about children literature. Families can also be trained on this issue. Publishers should be more sensitive about children's books. For this purpose, book evaluation commissions can be established in each publishing house with experts in their fields. These commissions may allow the relevant books to be evaluated on the basis of the principle of relativity to the child and may be placed on the market or prevented from being published. Children's Literature writers can create works of interest to meet the emotional needs of children. The violence expressions shouldn't be used such as; "cut off heads, carving eyes, burning alive," not causing emotional abuse for children in the works.

İlkokul Düzeyinde Yapılan Yaratıcı Drama Temelli Çalışmaların İncelenmesi

Tolga GÜRBÜZ
İstiklal İlkokulu, Kırıkkale
hocatolga92@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3260-5007

Veli TOPTAŞ
Kırıkkale Üniversitesi
vtoptas@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8852-1852

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.810709
Geliş Tarihi: 14.10.2020	Revize Tarihi: 06.11.2020
	Kabul Tarihi: 13.11.2020

Atf Bilgisi

Gürbüz, T. ve Toptaş, V. (2020). İlkokul düzeyinde yapılan yaratıcı drama temelli çalışmaların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 879-891.

ÖZ

Bu araştırma, Türkiye’ de ilkokul matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına yönelik 2005-2020 yılları arasında yapılmış makale ve bilimsel toplantılarda sunulan bildiri çalışmalarını değerlendirmek ve bu çalışmaların genel durumunu belirlemek amacı ile yapılmıştır. Literatür taraması sonucu ilkokul matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına yönelik 2005-2020 yılları arasında yayınlanan makalelerin alan yazın araştırması sonucunda 6 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmanın örnekleminde hakemli dergilerde yayınlanmış 5 makale ve 1 tanesi bilimsel toplantılarda sunulan bildiri olmak üzere 6 çalışma bulunmaktadır. İlkokulda yaratıcı drama yöntemiyle matematik öğretimi ile ilgi ulaşılan makale çalışmalarında en çok nitel araştırma yönteminin daha sonra ise nicel araştırma yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmalarda en çok durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Çalışmalarda örneklem grubu olarak en fazla 4. sınıf öğrencileri yer almaktadır. Yaratıcı drama yöntemiyle yapılan ders planlarında en fazla sayılar ve işlemler öğrenme alanına yönelik kazanımlar yer almaktadır. Çalışmaların verileri çoğunlukla likert tipi ölçekle toplanmıştır. Çalışmaların hepsinde yaratıcı drama yöntemiyle yapılan ilkokul matematik derslerinin incelenen değişkenler üzerinde olumlu etkiler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın ilgili alanda yapılacak çalışmalara yardımcı olarak yön vereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, matematik, yaratıcı drama, literatür taraması.

Review of Creative Drama Based Studies Conducted at Primary School Level

ABSTRACT

In this study, Turkey's elementary mathematics for the use of the method of creative drama classes conducted in the years 2005-2020 Report article and evaluate their work presented at scientific meetings and were made with the aim to determine the overall status of this work. As a result of the literature review, 6 studies were reached as a result of the literature research of the articles published between 2005 and 2020 on the use of creative drama method in primary school mathematics lesson. The sample of the study includes 5 articles published in peer-reviewed journals and 6 studies, one of which was presented at scientific meetings. It was determined that in the article studies, which were about teaching mathematics with creative drama method in primary school, qualitative research method was used the most, and then quantitative research method was used. In addition, the case study design was preferred mostly in the studies. The sample group included in the studies is mostly 4th grade students. In the lesson plans prepared with the creative drama method, most numbers and operations are included in the learning area. In the studies, the data were collected mostly with Likert type scales. In all of the studies, it was concluded that primary school mathematics lessons conducted with the creative drama method had positive effects on the variables examined. It is thought that this research will guide the studies to be conducted in the related field.

Keywords: Primary school, mathematics, creative drama, literature review.

Giriş

Gelişen dünyada Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik gibi temel bilim dallarının önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Temel bilim alanlarında matematiğe ihtiyaç duyulduğu gibi günde-

lik hayatımızın en temel ihtiyaçlarının karşılanmasında matematik vazgeçilmezimiz olmuştur (Kılıçkaya ve Toptaş, 2017, s. 21). Matematik, aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak, niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adı, örüntü ve ilişkiler bilimidir (Olkun ve Toptaş, 2016, s. 184). Matematik, günlük hayattaki problemleri çözmeye kullandığımız sayma, hesaplama, ölçme ve çizme işlemleri, kendine has bazı sembolleri olan bir dil, mantıksal düşünmeyi geliştiren mantıksal bir sistem, dünyanın anlamlandırılmasında ve yaşanan çevrenin geliştirilmesinde başvurulan bir yardımcıdır. Matematik yalnızca bunlardan birisi değil bunların tümüdür (Alakoç, 2003, s. 43).

Matematik denildiği zaman sayılar, şekiller, semboller ve bunların birleşmesinden meydana gelen kurallar akla gelmektedir. Aslında matematik sanıldığı kadar karmaşık bir yapıya sahip değildir. Bir dili öğrenmek için o dile ait temel gramer kuralları öğreniliyorsa matematikte bu şekilde öğrenilebilir (Kösece ve Taşkaya, 2015, s. 958). Günümüzde artan toplumsal ihtiyaçlar matematiği öğrenmeyi gerekli kılmaktadır. Matematiği öğrenmenin yollarından biri de iyi bir matematik eğitiminden geçmektedir.

Matematik eğitiminin en önemli amacı hayatta karşılaştığımız sorunları, problemleri çözüme kavuşturmadır. Bir problemi anlayıp zihnimizde benzer problemlerle ilişkilendirip olası çözümler için yaklaşımları canlandırmak, problemi çözüme kadar zihinsel aktiviteleri devam ettirmek gerekir. Bunları yapabilmek için de yaratıcı olmak gerekmektedir. Amacı bireyi yaşama hazır hale getirmek olan eğitimin yeterli düzeyde olması gerekir. Eğitimin yeterli düzeyde olması için gereken konulardan birisi de eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Eğitim-öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler amaca uygun olmalıdır. Bu amaçla birçok öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilmektedir (Özsoy, 2003, s. 112).

Öğretmenlerin matematik öğretimindeki davranışları ve görüşleri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre alanyazında geçen matematik öğretiminde kullanılan bazı yöntem ve teknikler şunlardır: Akıl yürütme, alıştırma yöntemi, analizle öğretim yöntemi, analogi, anlatım yöntemi, bilgisayar destekli öğretim, buzz yöntemi, deney, enneagram, etkinlik temelli, gösterip yaptırma yöntemi, hikâyelerle öğretim, iş başında öğretim yöntemi, kavram haritası, kurallarla öğretim, matematik tarihi, matematiksel modelleme, origami, oyunla öğretim, örnek olay yöntemi, problem çözme, proje yöntemi, senaryo ile öğretim, soru cevap yöntemi, şarkılarla öğretim, şifreleme, tahmin, tanımlar yardımıyla öğretim, tartışma yöntemi, yaratıcı drama (Kösece ve Taşkaya, 2015, s. 959). İlkokul matematik öğretiminde öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlayacak, öğrenmelerini eğlenceli hale getirecek, özgüvenini yükseltecek, yaratıcılıklarını geliştirecek, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunacak yöntemlerden birisi de yaratıcı drama yöntemidir.

Yaratıcı drama, gözlem yapma, doğaçlama, rol oynama, dramatisasyon gibi tiyatro tekniklerinden yararlanılarak çeşitli yaşam durumlarını canlandırma, onları yeniden yaratıp irdeleyebilme, bu durumlardan bilgilenme ve öğrenmeye geçme çalışmalarıdır. Yaratıcı drama kullanılabilirliğini en çok eğitimde kanıtlamıştır (San, 1994, s. 69). Yaratıcı eğitim alanında hemen hemen her derste ve konuda yöntem olarak kullanılabilir.

Bir yöntem olarak drama, etkili öğrenmeye ortam sağlar. Drama ile öğrenci aktiftir, öğrendiği bilgiler ile yaşamındaki deneyimler arasında bağ kurar, grup çalışmasına katılıp motive olur. Kendi yaşamını işe koştugu için kendini konunun bir parçası olarak görür ve böylece derse ilgisi artar. Herhangi bir derste drama yöntemi kullanılabilir. Çünkü dramanın temelinde yaratıcılık vardır. Drama öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli bir eğitim yöntemidir. Önemli olan, öğrencinin yaratıcılığını harekete geçirmek, bilgiye ulaşmanın yollarının sunmaktır (Karadağ ve Çalışkan, 2006, s. 47). Bir yöntem olarak kullanılan yaratıcı drama derslerinin yapılandırılmasında belli aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar:

1. Isınma-hazırlık,
2. Canlandırma,

3. Değerlendirme-Tartışma şeklindedir.

Isınma-Hazırlık: Bir yaratıcı drama atölyesinde ilk olarak yer verilen çalışmalardır. Bu çalışmalarda grubu oluşturan bireylerin birbiriyle bütünleşmesine yönelik alıştırmalara yer verilir. Tanışma ile başlayan, güven kazanma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanmayla devam eden ve gözlem yetisini geliştirmeye, bedenini, beynini duyumsamayla sürdürülen çalışmalar bu aşamada yer alır (Üstündağ, 1998, s. 32)

Canlandırma: Bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği tüm oluşum çalışmalarının yapıldığı aşamadır. Canlandırılacak konu çerçevesinde bir başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin kullanıldığı bir aşamadır. Yaratıcı drama çalışmalarındaki tüm yaşantılar, paylaşımlar, değerlendirmeler bu aşamada yapılan oluşum çalışmaları ile oluşan canlandırmalara, sonuçlarına ve bireyde bıraktığı izlere göre yapılır (Adıgüzel, 2006, s. 26).

Değerlendirme-Tartışma: Drama çalışmalarında elde edilen sonuçlar bu aşamada değerlendirilir. Başka bir deyişle, sürecin özü, önemi, niteliği ve niceliği bu aşamada saptanır. Duygular, düşüncelerin paylaşımı da bu aşamada alınır. Genel olarak eğitsel kazanımlar üzerine ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar bu aşamada yapılır. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığı, anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada söz konusudur (Adıgüzel, 2006, s. 26)

İlgili alan yazın incelendiğinde yaratıcı drama ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. İlkokul matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin çalışmaların azda olsa görüldüğü halde bu alanda yapılan araştırmaların değerlendirilmesini yapan alanyazın çalışmasına rastlanılmamıştır. Alanyazın incelemesinin konu ile ilgili yapılmış çalışmaları derleyip yapılacak olan yeni çalışmalara ışık tutması bakımından faydalı olacağı söylenebilir. Ayrıca araştırmanın bu alanda yapılacak çalışmalara yön vereceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada, Türkiye’ de ilkökul matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına yönelik 2005-2020 yılları arasında yapılmış çalışmaları değerlendirmek ve bu çalışmaların genel durumunu belirlemek amaçlanmıştır.

Bu araştırma, Türkiye’de ilkökul matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına yönelik 2005-2020 yılları arasında yapılmış makale çalışmalarını değerlendirmek ve bu çalışmaların genel durumunu belirlemek amacı ile yapılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İncelenen çalışmaların yıllarına ve türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. İncelenen çalışmalarda kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?
3. İncelenen çalışmalardaki örneklem kimlerden oluşmaktadır?
4. İncelenen çalışmalar matematik dersi öğrenme alanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. İncelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
6. İncelenen çalışmaların ilişkilendirildiği değişkenler nelerdir?
7. İncelenen çalışmalar sonuçlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırma modeli/deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli/Deseni

Bu çalışmada, Türkiye’de ilkököl düzeyinde yapılan yaratıcı drama temelli matematik öğretimi makale ve bilimsel toplantılarda sunulan bildiri çalışmalarını derlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi ve literatür tarama deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi kullanılarak algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi bir şekilde ortaya konmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Literatür taraması, sizin ilgilendiğiniz konuya ilişkin bilgileri bulmanızı, araştırmanıza kuramsal bir temel kazandırmanızı ve sizinkine benzer çalışmaların sonuçlarını görmeyi sağlar. Araştırmanız sonucunda elde ettiğiniz sonuçları, diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırarak farklılık ve benzerliklerin nedenleri hakkında fikir yürütmenize de yardımcı olur (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2018, s. 47).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Türkiye’de matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına yönelik 2005-2020 yılları arasında hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler ve bilimsel toplantılarda (sempozyum-kongre-konferans-çalıştay) sunulan bildiriler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Türkiye’de ilkököl matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına yönelik 2005-2020 yılları arasında hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler ve bilimsel toplantılarda (sempozyum-kongre-konferans-çalıştay) sunulan bildirilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, Türkiye’de ilkököl matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına yönelik 2005-2020 yılları arasında yapılmış makale çalışmaları alanyazın taraması yapılarak ulaşılmıştır. Google Akademik (scholar.google.com, 2020) arama motorundan 2005-2020 yılları arasında yayınlanan çalışmalar taranmıştır. Alanyazın taraması yapılırken ilkököl, matematik ve yaratıcı drama kodları kullanılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda 6 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalar hakemli dergilerde yayınlanan makaleler ve bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler adı altında incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada amaca uygun olan çalışmalar anahtar kelimeler kullanılarak ve tek tek analiz edilerek Google Akademik (scholar.google.com, 2020) arama motorundan toplanmıştır. Ayrıca ulaşılan çalışmaların türlerine ve yıllarına göre dağılımı, çalışmalarda kullanılan yöntem ve teknikler, örneklem grupları, çalışmalarda kullanılan matematik dersi öğrenme alanları, veri toplama araçları, çalışmaların ilişkilendirildiği değişkenler, sonuçlara göre dağılımları şeklinde yedi başlık altında analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, alan yazın taraması sonucunda elde edilen verilerin analizine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulgular sunulurken alt problemlere göre düzenlenmiştir. 2005-2020 yılları arasında yayınlanan makalelerin yıllarına ve türlerine göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
İncelenen Çalışmaların Yıllara ve Türlerine Göre Dağılımı

Yıl	Makale	Bilimsel Toplantılar	Toplam
2007	1		1
2014	2		2

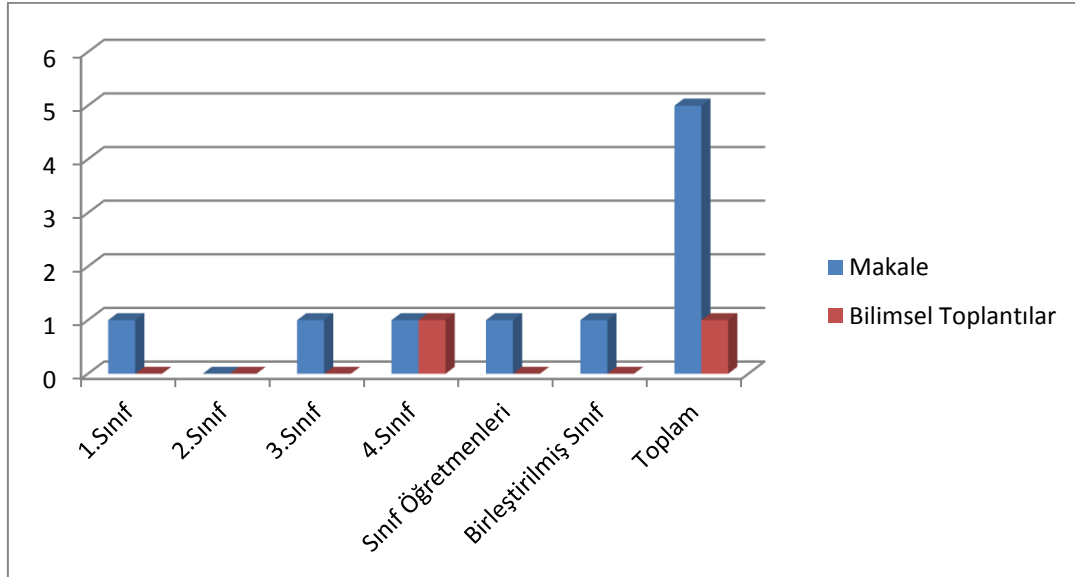
2015	1		1
2016	1		1
2018		1	1
Toplam	5	1	6

Tablo 1’de yer alan sonuçlara göre, ilkökul matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına yönelik 2005-2020 yılları arasında yayınlanan makalelerin alan yazın araştırması sonucunda 6 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 2007, 2015, 2016 yıllarında birer tane ve 2014 yılında 2 tane olmak üzere toplam 5 tane hakemli dergide yayınlanan makaleye; 2018 yılında bir tane bilimsel toplantılarda sunulan bildiriye ulaşılmıştır. Bilimsel toplantılarda sunulan bildiri 2018 yılında yayınlanan tezden üretilmiştir. İncelenen çalışmalarda kullanılan yöntem ve desenlere ilişkin bilgiler Şekil 1’de verilmiştir.

Araştırma Yöntemi	Sayısı (f)	Araştırma Deseni	Sayısı (f)
Nicel	2	DeneySEL	2
Nitel	3	Durum Çalışması	3
Bilgilendirici Makale	1	Bilgilendirici Makale	1
		Etkinlik Örnekleri	

Şekil 1. İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Yöntem ve Desenler

Şekil 1’e göre ilkökulda yaratıcı drama yöntemiyle matematik öğretimi ile ilgili ulaşılan makale çalışmalarında en çok nitel araştırma yönteminin (f:3) daha sonra ise nicel araştırma yönteminin (f: 2) kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca ulaşılan makalelerin bir tanesi yaratıcı drama yöntemiyle ilgili örnek ders planı örnekleri sunan bilgilendirici makaledir. Çalışmalarda en çok durum çalışması (f: 3) kullanılmıştır. Ayrıca çalışmalarda deneysel desenin (f: 2) kullanıldığı görülmektedir. Ulaşılan bilgilendirici makalede ise yaratıcı drama ile matematik öğretimine yönelik etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Grafik 1’de incelenen çalışmalardaki örneklem grupları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.



Grafik 1. İncelenen Çalışmalardaki Örneklem Grupları

Grafik 1 incelendiğinde, 4.sınıflarda 1 makale ve 1 bilimsel toplantı çalışmasına; 3.sınıflarda 1 makale çalışmasına; 1.sınıflarda 1 makale çalışmasına; birleştirilmiş sınıflarda 1 makale çalışmasına; sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı 1 makale çalışmasına rastlanmıştır. 4.sınıflarda yapılan

çalışmaların diğer sınıflardan daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca 2. sınıflarda yapılmış makale çalışmasına ulaşılmamıştır. Tablo 2’de incelenen çalışmalarda kullanılan matematik dersi öğrenme alanlarına ait bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. *İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Matematik Dersi Öğrenme Alanları*

Sınıf Seviyesi	Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı
1. Sınıf	Sayılar ve İşlemler	Doğal Sayılarla Toplama İşlemi
2.Sınıf	-	-
3.Sınıf	Ölçme	Uzunluk Ölçme
4. Sınıf	Sayılar ve İşlemler	Kesirler
	Ölçme	Simetri
Birleştirilmiş Sınıf	Sayılar ve İşlemler	Kesirler

Tablo 2’de yer alan verilere göre, ilkokul matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin yapılan çalışmaların sayılar ve işlemler öğrenme alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Tablo 3’de incelenen çalışmalar da kullanılan veri toplama araçlarının bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 3. *İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları*

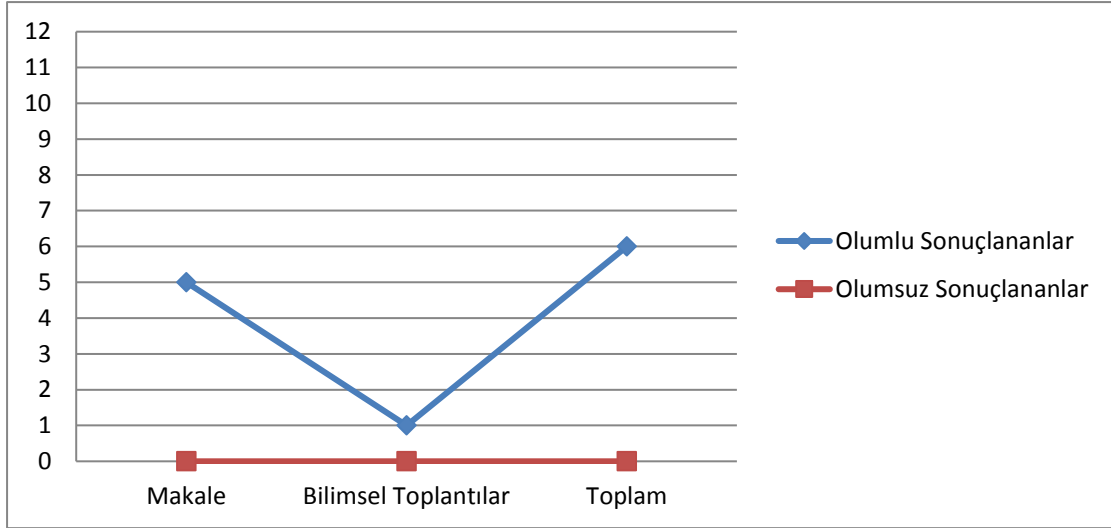
Veri Toplama Araçları	Makale	Bilimsel Toplantılar	Toplam
Başarı Testi	1	0	1
Ölçek	0	2	2
Görüşme Formu	0	1	1
Gözlem Notları	2	0	2
Yarı Yapılandırılmış Mülakat	1	0	1
Etkinlik Örnekleri	1	0	1

Tablo 3’e göre, incelenen çalışmalarda sırasıyla ölçek (f: 2) ve gözlem notları (f: 2), başarı testi (f: 1), görüşme formu (f: 1) ve yarı yapılandırılmış mülakatlar (f: 1) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bir makalede ise etkinlik örnekleri yer almaktadır. Ayrıca kullanılan ölçeklerin matematik kaygı ve motivasyon ölçekleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 4’de incelenen çalışmaların ilişkilendirildiği değişkenlere ait bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4. *İncelenen Çalışmaların İlişkilendirildiği Değişkenler*

Araştırma Türü	Değişken	F
Makale	Akademik Başarı	1
	Öğrenmelerin Kalıcılığı	1
	Öğrenci Görüşleri	1
	Yaratıcı drama yöntemi etkinlik örneği	1
	Betimleme	1
Bilimsel Toplantılar	Matematik Kaygısı	1
	Matematik Motivasyonu	1

Tablo 4 incelendiğinde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan makalelerde, başarı (f: 1), öğrenmelerin kalıcılığı (f: 1), öğrenci görüşleri (f: 1), yaratıcı drama yöntemi etkinlik örneği (f: 1), betimleme (f: 1) değişkenleri; bilimsel toplantılarda ise matematik kaygısı (f: 1), matematik motivasyonu (f: 1) değişkenleri incelenmiş. İncelenen çalışmaların hepsinde farklı değişkenler incelendiği görülmektedir. Grafik 2’de incelenen çalışmaların sonuçlarına göre dağılımları yer almaktadır.



Grafik 2. İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına Göre Dağılımları

Grafik 2'ye göre incelenen çalışmaların hepsinde olumlu sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye’de ilkökul matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına yönelik 2005-2020 yılları arasında yapılmış makale çalışmalarını ve bilimsel toplantılarda sunulan bildirimleri değerlendirmek ve bu çalışmaların genel durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Literatür incelemesi sonucu ulaşılan 6 kaynak, araştırmalarda kullanılan yöntem ve desen, örneklem grubu, matematik dersi öğrenme alanları, veri toplama araçları, ilişkilendirilen değişkenler, çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurularak hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler ve bilimsel toplantılar (sempozyum-kongre-konferans-çalıştay) sunulan bildirimler olmak üzere 2 farklı kategoride değerlendirilmiştir.

Ulaşılan 6 çalışmanın 5 tanesi hakemli dergilerde yayınlanmış makale ve 1 tanesi bilimsel toplantılarda sunulan bildirimden oluşmaktadır. Bilimsel toplantılarda sunulan bildiri daha önce yazılmış yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışmaların son yıllarda sayısının arttığı görülmektedir. Bu durum ilkökul matematik öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin ilginin arttığını göstermektedir. Her ne kadar sayısal olarak artış görünse de ilkökul matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır.

Yaratıcı drama sürecinin ilkökulda bir yöntem olarak kullanılmasının, öğrenciler açısından eğlenceli, etkili öğrenmeyi sağlayan ve öğrencilerin ders esnasında kendini rahat ifade edebileceği yönünde olumlu katkılar sunacağı söylenebilir (Aktepe ve Bulut, 2014, s. 1088). İlkokul matematik dersinde öğrencilerin eğlenerek öğreneceği, süreçte aktif olacağı ve yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlayacağı bir ders için yaratıcı drama yöntemine daha fazla önem verilmesi ve yapılacak çalışmalarda yaratıcı drama yönteminin araştırmacılar tarafından değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmalarda en fazla nitel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Ulaşılan bir makale ise yaratıcı drama ile ilgili ders örneğinin olduğu bilgilendirici makaledir. Araştırmalarda kullanılan desenlere bakıldığında ise en fazla durum çalışmasının kullanıldığı tespit edilmiştir. Kayhan’ın (2012) yaptığı alanyazın çalışmasında ulaşılan araştırmaların büyük çoğunluğunun deneysel araştırmalar olduğu ve Calp ve Seçgin’in (2019) yapmış olduğu alanyazın araştırmasında ulaştığı çalışmalarda en fazla nicel çalışmalara ulaştığı görülmektedir. Ulaşılan çalışmaların deneysel çalışmalarda geleneksel öğretim yöntemi ile yaratıcı drama yönteminin karşılaştırıldığı görülmektedir. İlkokul matematik

öğretiminde kullanılabilir alternatif yöntem ve tekniklerle yaratıcı drama yöntemi karşılaştırılarak hangi konunun hangi yöntemle daha etkili sonuçlar verdiği görülebilir.

İncelenen çalışmaların örneklemelerine bakıldığında 4. sınıflar iki, 3. sınıflarda bir, 1. sınıflarda bir, birleştirilmiş sınıflarda bir ve bir çalışmada da sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Örneklemelerinin büyük çoğunluğunu 4. sınıflar oluştururken 2. sınıflarda hiç makale çalışmasına rastlanmamıştır. Büyük sınıf seviyelerinde daha fazla uygulama yapılmasının sebepleri arasında uygulama kolaylığının olduğu söylenebilir.

Çolak (2019) “1. Sınıf Öğrencilerine Çıkarma İşleminin Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımından Yansımalar” isimli tez çalışmasında nitel yöntem kullanarak 1. sınıf öğrencilerinin matematik dersi hakkındaki görüşlerini ve matematik dersinin sınıf içindeki yansımalarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda yaratıcı drama yönteminin matematik dersi için uygun bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır. Öztürk ve arkadaşları (2016) 1. sınıfta drama yöntemiyle toplama işleminin öğrencilere yansımalarını nitel araştırma yöntemiyle incelemiş ve öğrencilerin derse daha istekli katıldıklarını ve kendilerini daha rahat ifade ettiklerini görmüş. Sınıf seviyesi düştükçe uygulama zorluğu görülse de bu zorluklar uygun araştırma yöntem ve desenleriyle aşılabılır.

Ulaşılan çalışmalarda kullanılan konuların ilkökul matematik dersi “sayılar ve işlemler” öğrenme alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, yaratıcı drama yöntemiyle sadece “sayılar ve işlemler” öğrenme alanında dersler yapılabilir kanısı uyandırabilir. Halbuki yaratıcı drama birçok ders ve konu için etkili bir alternatif öğretim yöntemidir.

Araştırmalarda veri toplama aracı olarak en fazla likert tipi ölçeklerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeklerde ise matematik kaygısı, motivasyonu ve tutum ölçeklerinin kullanımında yoğunluk görülmektedir.

Ulaşılan çalışmalarda ilkökul matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına, öğrenmelerinin kalıcılıklarına etkisinin incelendiği tespit edilmiştir. Ayrıca hemen hemen tüm çalışmalardaki değişkenlerin birbirini tekrar ettiği görülmektedir.

Araştırmalardan elde edilen verilere göre ulaşılan 6 çalışmanın da olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Bu bilgilere bakılarak yaratıcı drama yöntemiyle işlenen derslerde öğrencilerin başarılarının, tutumlarının, matematik motivasyonlarının, matematik kaygılarının ve problem çözme becerilerinin yükseldiği, öğrenmelerin kalıcılığının arttığı, matematik dersi hakkındaki öğrenci görüşleri ve öğrenme ortamlarının olumlu hale geldiği söylenebilir. İlkokul matematik dersinde 2005-2020 yılları arasında yapılan makale çalışmalarının kapsamlı analizinin yapıldığı bu çalışmanın, bu alanda yapılacak olan yeni çalışmalar için aydınlatıcı bir rehber olacağı ve alandaki eksiklikleri görmek ve çözüm önerileri geliştirmek için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Tüm bu değerlendirmelerden yola çıkarak yaratıcı dramının ilkökul matematik dersinde öğretim yöntemi olarak kullanılmasına yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Çalışmalarda kullanılan örneklem gruplarının daha çok 4.sınıflardan oluştuğu görülmektedir. Yaratıcı drama yönteminin uygun araştırma teknikleriyle daha düşük seviyedeki örneklem gruplarına uygulaması yapılabilir.
2. Çalışmalarda yaratıcı drama ile geleneksel öğretimin karşılaştırıldığı deneysel çalışmalara ulaşılmıştır. Yapılacak olan yeni araştırmalarda yapılandırmacı yaklaşıma uygun matematik öğretiminde kullanılacak alternatif teknikler ile yaratıcı drama yöntemi karşılaştırılabilir.
3. Bulgular sonucunda, yapılan çalışmaların sayılar ve işlemler öğrenme alanında yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Yaratıcı drama yöntemi ile ilkökul matematik dersine ait diğer öğrenme alanlarında çalışmalar yapılabilir.

4. Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim matematik dersinde kullanılmasına dair daha geniş örneklem grubu ele alınarak literatür çalışması yapılabilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17-29.
- Aktepe, V. ve Bulut, A. (2014). yaratıcı drama destekli matematik öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1081-1090.
- Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 43-49.
- Altındal, G. (2019). *İlkokul 3. sınıf matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi* Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray
- Bakkaloğlu, N. (2012). *Drama yönteminin ilköğretim 4.sınıf matematik dersinde öğrenmenin kalıcılığına etkisi*, <https://scholar.google.com/> adresinden Erişim 18 Nisan 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Borlat, G. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin matematik kaygısı ve motivasyonuna etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Borlat, G. (2018, Ekim 5-7). *Yaratıcı drama yönteminin matematik kaygısı ve matematik motivasyonuna etkisi*, I. Uluslararası Sosyal Bilimlerde Kritik Tartışmalar Kongresi
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, Ş. ve Seçgin, M.G. (2019). Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılmış tezlere yönelik betimsel bir analiz. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 365-388
- Çolak, G. (2019). *1.sınıf öğrencilerine çıkarma işleminin öğretiminde drama yönteminin kullanımından yansımalar*, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2006). İlköğretim birinci kademesi öğrencilerinin drama yöntemine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45-57.
- Kayhan, H.C., (2012). Türkiye’deki drama ağırlıklı matematik öğretimi çalışmaları üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 97-120
- Kılıçkaya, M. ve Toptaş, V. (2017). Problem çözme: literatür incelemesi. *Ijetsar (International Journal Of Education Technology and Scientific Researches)*, 20-31.
- Kösece, P. ve Taşkaya, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 955-970.
- Mutlu Aydın, S. (2013). Türkiye’de ilköğretim dördüncü sınıfta yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Olkun, S. ve Toptaş, V. (2016). *Resimli matematik terimleri sözlüğü*. Ankara: Son Çağ.

- Özsoy, N. (2003). İlköğretim matematik derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi*, 112-119.
- Özsoy, N., Yüksel, S. (2007). Matematik öğretiminde drama, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21: 32-36
- Öztürk, M., Akkan, Y., Kaplan, A., Oktay, E. (2016). Drama yöntemiyle toplama işlemi: ilkokul birinci sınıf öğrencilerinden yansımalar, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:24 No:1, 183-202
- San, İ. (1994). Drama ve öğretim bilgisi. *Ankara'da Beşinci Uluslararası Yaratıcı Drama Semineri*, (s. 69-81). Ankara.
- Soylu Makas, F. (2017). *Yaratıcı drama yönteminin dördüncü sınıf matematik dersinde başarı, tutum ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa
- Şengün, Y. (2010). *Yaratıcı drama temelli matematik dersinin matematiksel öğrenme ortamları kuramına göre incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28-35.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara :Seçkin Yayınları

Extended Abstract

Introduction

The importance of basic disciplines such as Science, Technology, Engineering and Mathematics in the developing world is increasing day by day. Mathematics has become an indispensable part of meeting the most basic needs of our daily life as well as the need for mathematics in basic science (Kılıçkaya ve Toptaş, 2017, s. 21). When it comes to mathematics, numbers, shapes, symbols and the rules formed by combining them come to mind. In fact, mathematics is not as complex as it is thought. If the basic grammar rules for that language are learned to learn a language, it can be learned in mathematics in this way (Kösece ve Taşkaya, 2015, s. 958). Today, increasing social needs make it necessary to learn mathematics. One of the ways to learn math is through a good mathematics education.

The most important aim of mathematics education is to solve the problems and problems we encounter in life. It is necessary to understand a problem and relate it to similar problems in our minds and revive the approaches for possible solutions, and continue mental activities until we solve the problem. To be able to do these, it is necessary to be creative. Since the purpose of education is to make the individual ready for life, the methods and techniques used in education should be appropriate for the purpose. For this purpose, many teaching methods and techniques are being developed (Özsoy, 2003, s. 112). Creative drama method is one of the methods that will enable students to actively participate in the lesson in elementary school mathematics teaching, make their learning fun, increase their self-confidence, improve their creativity, and contribute to their positive attitude towards mathematics.

Creative drama, observation, improvisation, role playing, dramatization, such as using the theater to revive various life situations, to recreate and examine them, to learn from these situations and to learn. Creative drama has proved its usability most in education (San, 1994, s. 69). It can be used as a method in almost every course and subject in creative education.

Method

In this research, carried out at primary level, based on creative drama to compile teaching mathematics article working to qualitative research methods and literature in Turkey was preferred pattern.

Findings

Of the 6 studies reached, 5 are articles published in peer-reviewed journals and 1 is a paper presented at scientific meetings. The paper presented at the scientific meetings was produced from a previously written master's thesis. Considering the samples of the studied studies, the opinions of the classroom teachers were taken from the 4th grade five, three in the third grade, two in the first grade, one in the combined classes and in one study.

It is seen that the most used qualitative research method in studies. An article reached is an informative article with a sample lesson on creative drama. Looking at the patterns used in the studies, it was found that case studies were used the most.

Considering the samples of the studied studies, the opinions of the classroom teachers were taken in two classes in the 4th grade, once in the 3rd grade, once in the 1st grade, once in the combined classes and in one study. While the vast majority of the samples were composed of 4th graders, no article work was encountered in the 2nd grade. It can be said that one of the reasons for making more applications at older grade levels is ease of application.

It is seen that the subjects used in the studies are concentrated in the primary school mathematics lesson "numbers and operations" learning area. This situation may suggest that lessons can only be

made in the field of learning "numbers and operations" with the creative drama method. However, creative drama is an effective alternative teaching method for many lessons and subjects.

It was concluded that Likert type scales were mostly used as data collection tools in studies. In addition, in the scales, the use of mathematics anxiety, motivation and attitude scales is concentrated.

It was determined that the effect of using creative drama method in primary school mathematics lesson on students' academic achievement, attitudes and permanence of their learning was determined in the studies. In addition, it is seen that the variables in almost all studies repeat each other.

According to the data obtained from the studies, it was seen that 6 studies obtained positive results. Based on this information, it can be said that students' achievements, attitudes, mathematics motivation, mathematics anxiety and problem solving skills increase, the permanence of learning increases, students' views about mathematics lessons and learning environments have become positive in the lessons taught with the creative drama method.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Of the 6 studies reached, 5 are articles published in peer-reviewed journals and 1 is a paper presented at scientific meetings. The paper presented at the scientific meetings was produced from a previously written master thesis. It is seen that the most used qualitative research method in studies. An article reached is an informative article with a sample lesson on creative drama. Looking at the patterns used in the studies, it was found that case studies were used the most.

When we look at the samples of the studied studies, the opinions of the classroom teachers were taken in two classes in the 4th grade, once in the 3rd grade, once in the 1st grade, once in the combined classes and in one study. It is seen that the subjects used in the studies are concentrated in the primary school mathematics lesson "numbers and operations" learning area.

It was concluded that Likert type scales were mostly used as data collection tools in studies. In addition, in the scales, the use of mathematics anxiety, motivation and attitude scales is concentrated. It was determined that the effect of using creative drama method in primary school mathematics lesson on students' academic achievement, attitudes, and permanence of their learning was determined in the studies. In addition, it is seen that the variables in almost all studies repeat each other.

According to the data obtained from the studies, it was seen that 6 studies obtained positive results. By looking at this information, it can be said that students' achievements, attitudes, mathematics motivation, mathematics anxiety and problem solving skills increase, the permanence of learning increases, student views about mathematics lessons and learning environments have become positive in the lessons taught with the creative drama method.

Based on all these evaluations, we can state the suggestions for using creative drama as a teaching method in elementary school mathematics lesson as follows:

1. It is seen that the sample groups used in the studies are mostly composed of 4th graders. The creative drama method can be applied to lower level sample groups with appropriate research techniques.
2. Experimental studies comparing creative drama with traditional teaching were achieved in the studies. Alternative techniques to be used in teaching mathematics in accordance with the constructivist approach can be compared with the creative drama method in new researches.
3. As a result of the findings, it is seen that the studies conducted focus on learning numbers and operations. With the creative drama method, studies can be done in other learning areas of the primary school mathematics course.
4. A literature study can be conducted by considering the wider sample group regarding the use of creative drama method in primary school mathematics lesson.

Ekler

Ek-1

Tablo 5. İlkokul Matematik Dersinde Yaratıcı Drama ile İlgili İncelenen Çalışmalar

İncelenen Çalışmanın		İncelenen Çalışmanın Adı ve Yazarı
Türü	Yılı	
Makale	2007	Matematik Öğretiminde Drama Nesrin ÖZSOY, Sevgi YÜKSEL
	2014	Yaratıcı Drama Destekli Matematik Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi Vedat AKTEPE, Aydın BULUT
	2014	Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanma Durumlarının İncelenmesi Murtaza AYKAÇ, Davut KÖĞCE
	2015	Birleştirilmiş Sınıflı Bir Okulda Drama Yöntemiyle Kesir Öğretiminden Yansımalar: Bayburt Örneği Mesut ÖZTÜRK, Yaşar AKKAN, Gül KALELİ YILMAZ, Abdullah KAPLAN
	2016	Drama Yöntemiyle Toplama İşlemi: İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinden Yansımalar Mesut ÖZTÜRK, Yaşar AKKAN, Abdullah KAPLAN, Emre OKTAY
Bilimsel Toplantılar	2018	Yaratıcı Drama Yönteminin Matematik Kaygısı ve Matematik Motivasyonuna Etkisi Gamze BORLAT, İlke EVİN GENCEL

Velilerin Okul Öncesi Eğitim Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi

Ahmet Sami KONCA
Kayseri Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
samikonca@erciyes.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-6423-6608

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.804853

Geliş Tarihi: 03.10.2020

Revize Tarihi: 06.11.2020

Kabul Tarihi: 13.11.2020

Atıf Bilgisi

Konca, A. S. (2020). Velilerin okul öncesi eğitim hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 892-902.

ÖZ

Bu çalışmada çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderen ebeveynlerin okul öncesi eğitim hakkında düşünceleri araştırılmıştır. Bu doğrultuda, velilere göre okul öncesi eğitimin ne olduğu, velilerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderme nedenleri, okul öncesi eğitimde yapılan uygulamalardan memnuniyetleri ile velilerin okul öncesi eğitime yönelik istek ve önerileri incelenmiştir. Araştırmaya 7'si kadın 4'ü erkek 11 veli katılmıştır. Katılımcılarla 15 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Elde edilen veriler transkript edilerek kodlama yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre veliler okul öncesi eğitimi tanımlarken gelişim, beceri, uyum ve hazır bulunuşluk kavramlarına yönelik ifadeler kullanmaktadırlar. Velilerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderme nedenlerine bakıldığında ise beceri kazanımı, sosyal hayatı destekleme, gelişimi destekleme ve ilkökula hazırlık amaçları ön plana çıkmıştır. Veliler sinema-tiyatro gibi faaliyetler, akran etkileşimi, sorumluluk üzerine yapılan aktivitelerden memnuniyet duyarken maddi külfet gerektiren aktiviteler ile kültürel farklılıklar içeren medya içeriklerini okul öncesi eğitime yönelik olumsuz görüş olarak bildirmişlerdir. Velilerin istekleri incelendiğinde ise veliler öğretmen, eğitim ortamından, maddi konularda destekten ve diğer öğrenci-velilerden farklı istek ve önerilerde buldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, ebeveyn, veli, görüş.

Parents Views About Early Childhood Education

ABSTRACT

This study aimed to investigate parents' views regarding early childhood education. To this aim, the concept of early childhood education according to the parents, parents' reasons for sending their children to early childhood institutions, and parents' satisfactory and demands from early childhood education were investigated in this study. 7 female and 4 male parents included in the study. Semi structured interviews which consisted of 15 questions were implemented to the participants and the interviews were audio recorded. The data transcribed and analyzed through coding process. Results of the study showed that parents used development, skill, accommodation and readiness to school terms to define early childhood education. Parents' reasons to send their children to early childhood education were acquiring skills, supportidemand social life, supporting development of children, and school readiness. While parents implied cinema-theatre activities, peer interaction, and the activities including responsibility of children as pros of early childhood education, they mentioned financial burden of the activities and the content of the activities which was not in parallel with culture of the children as cons of early childhood education. Besides, parents had different demands from teachers, schools, financial supports and other students and families.

Keywords: Early childhood education, parents, views.

Giriş

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu günden başlayarak ilköğretime kadar geçen yılları kapsayan, çocuğun gelişim düzeyine ve bireysel özelliklerine uygun, psiko-motor, bedensel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen, onlara zengin uyarıcı çevre olanağı sağlayan ve onları ilköğretime hazırlayan, sistemli ve bilinçli bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Kuru Turaşlı, 2010). Bu bağlamda ülkemizde sürdürülen okul öncesi eğitimin genel amaçları; şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak, çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlar kazanmasını sağlamak, onları

ilköğretime hazırlamak, çocukların Türkçeyi düzgün ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Türkiye’de okul öncesi eğitim kavramı 0-6 yaş aralığını belirtmektedir (Toran, 2012). 2018-2019 döneminde hizmet veren toplam 31813 okul öncesi kurumu vardır ve bu kurumlardaki toplam çocuk sayısı 1 564 813’tür (TÜİK, 2020). 93 302 öğretmenin görev yaptığı bu dönemde net okullaşma oranı ise %39,1 olarak belirlenmiştir. Bu oran, ülkemizde bu zamana kadar ulaşılan en yüksek okullaşma oranı olmuştur. Kalkınma plânlarında yer alan okul öncesi eğitimde okullaşma oranının %100’e ulaştırılması amacıyla devlet bünyesinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı hızla artmakta, bu artışla birlikte bazı sorular ve sorunlar da gündeme gelmektedir.

Okul öncesi eğitimin paydaşlarının en önemlilerinin başında aile gelmektedir. Bronfenbronner’in (1989) ekolojik kuramına göre aile mikrosistemin içerisinde bulunarak çocuğun etkilediği ve onlardan etkilendiği en yakınındaki kişileri oluşturmaktadır. Ayrıca, Vygotsky’nin (1978) sosyo kültürel gelişim kuramına göre çocuklarda öğrenme sosyal etkileşimler aracılığı ile gerçekleşir. Çocuğun sosyal ve kültürel özellikleri öğrendiği temel ortam olan aile çocuğun gelişimi ve öğrenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ailenin çocuğun gelişimi ve eğitimindeki önemi doğrultusunda aile-okul etkileşimi, iletişimi ve iş birliği de önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, birbirleriyle ortak özellikleri ve deneyimleri olan ailelerin okul öncesi eğitim hakkında düşünceleri, beklentileri ve yaşadıkları sorunların araştırılıp ortaya konması elzemdir.

Okul Öncesi Eğitim ve Veliler

“Bir çocuk anaokulunun odasının eşliğinden geçtiği zaman, bir ebeveyn onun orda olduğunu bilir fakat ona dokunamaz, onu korkudan acıdan başarısızlıktan öfkeden veya tehlikeden koruyamaz, onu rahat ettiremez, oyuncağını ve başarılarını paylaşamaz. Bir anne hayali olarak sınıfta ne olduğunu düşünebilir fakat sınıfın tamamını göremez. Anaokulu sınıfındaki akranlar ebeveynin endişesini hem yatıştırır-hem de artırır” (McClelland, 1995, s.1).

Çocukların okul öncesi eğitime dâhil olmalarıyla birlikte ebeveynler daha önce yaşamadıkları deneyimlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Okul öncesi eğitim çoğu ebeveynin çocuklarının sorumluluklarını ilk defa aile üyesi olmayan yabancı biriyle paylaştıkları zamandır (Gullo ve Hughes, 2011). Bir araştırmaya göre, çocukların okul öncesi eğitime başlamaları ebeveynleri endişelendirebilmekte ve ebeveynlerde karmaşık duygulara neden olabilmektedir (McClelland, 1995). Bu nedenle ebeveynlerin okullarla ve öğretmenlerle olan iletişimi, okula geldikleri zaman kendilerini iyi hissedecekleri bir ortam sağlanması önemlidir. Bu olumsuzluklara rağmen velilerin okul öncesi eğitimin zorunlu olmasını istedikleri ortaya koyulmuştur (Sak, Şahin-Sak, Öneren-Şendil ve Taşkın, 2020). Yapılan araştırmada, velilerin zorunlu okul öncesi eğitimin olumlu yönü olarak sosyalleşmeyi desteklediği, tüm gelişim alanlarını desteklediği, okula ve hayata uyumu kolaylaştırdığı, bireyler arasındaki farkları azalttığı ve çocuğun özgüvenini desteklediği görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Ancak çocukların ailelerinden uzak kalması ve ortaya çıkan ekonomik külfet ise veliler tarafından okul öncesi eğitimin olumsuz yönleri olarak belirtilmiştir (Sak vd., 2020). Ancak ortaya çıkan bu ekonomik külfet okul öncesi eğitim kurumları tarafından çocuğun bireysel ihtiyaçları için kullanılarak yapılan eğitime katkısının olduğu düşünülmektedir (Bilgiç, 2019).

Bazı ebeveynler çocuklarını akademik geleceklelerinden endişe etmeleri nedeniyle çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderirken bazıları ise akademik başarıdan ziyade çocukların kendi özgüvenlerini oluşturmaları için göndermektedir (Brannon, 2005). Ceylan (2019) ebeveynlerin okul öncesi kurumlarını tercih sebeplerini, beklentilerini ve memnuniyetlerini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin çocuklarının mutlu olması, sosyalleşmesi ve daha iyi bir eğitim alması için okul öncesi eğitim kurumlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Kurumun ebeveynlerin evine yakınlığı ve güvenirliliği, kurumun talep ettiği ücret ve kurum hakkında tavsiyeler velilerin okul öncesi kurum tercihlerinde rol oynamıştır. Ayrıca, ebeveynler öğretmenin ilgi ve yaklaşımı ile kurumdaki eğitim ve sosyal faaliyetlerin çeşitliliğinden memnun olmuşlardır. Ancak, ebeveynlerin daha bireysel eğitim, kurum ortamının ev ortamına benzemesi, daha fazla oyun ve hareketli aktivitelerin olması

ebeveynlerin istekleri arasında ortaya çıkmıştır. Benzer bir çalışmada ise velilerin çocuklarını gönderecekleri okul öncesi kurum tercihlerinde kurumun güvenilirliği, eğitim kalitesi, öğretmenlerin tecrübesi, okulun fiziki koşulları, yakınlığı, sınıftaki çocuk sayısı ve okul hakkında tavsiyelerin rol oynadığı belirlenmiştir (Topaç, Yaman, Ogurlu ve İlgar, 2012).

Ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderme nedenleri hakkında çeşitli sonuçların ortaya çıktığı araştırmalar mevcuttur. Graue (1993)'ün çalışmasına göre ebeveynler çocukların sosyal gelişimi ve akademik başarısı için okul öncesi eğitim kurumlarına başvurumaktadırlar. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre bazı ebeveynler çocukların gelişimlerini destekleyecek ortamı sağlayamayacaklarından endişe etmeleri üzerine çocuklarını bu kurumlara göndermişlerdir. Özyürek ve Ceylan (2014)'e göre, veliler çocuklarının sosyal becerilerinin geliştirilmesi için okul öncesi öğretmenlerden beklentileri olup, öğretmenlerin hem çocukların sosyal becerilerini desteklemek için çocuklara örnek olması gerekip, aynı zamanda da velilere bu konuda rehberlik etmesini beklemektedirler. Veliler çocuklarını akademik kaygılarla okul öncesi eğitim kurumlarına gönderebilmektedir. Bununla beraber, Wildenger ve McIntyre (2011) velilerin sadece çocuklarının okul öncesi dönemiyle ilgili değil, okul öncesi sonrasında ilköğretime geçişleriyle ilgili de endişe taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle veliler okul öncesi eğitimi aynı zamanda ilköğretime geçiş için hazırlık olarak görebilmektedirler.

Velilerin okul öncesi eğitim kurumları hakkında görüşlerinin birisi ise oryantasyon yetersizliğidir. Restall ve Borton (2009) dönem başlarında velilere yapılacak okul öncesi eğitim kurumu, sistemin işleyişi ve çevresiyle ilgili bilgilendirmelerin gerekli olduğunu, ebeveynler ile okul arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde başlaması gerektiğini ve ebeveynlerin okul ile ilgili kararlardan haberdar edilmelerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bağçeli Kahraman (2018) çocukların okul öncesi eğitime başlarken yaşadıkları uyum sürecini incelediği çalışmada, okul başlangıcında anne ve babaların çocuklarını okula bırakarak bir veya iki gün okulda olduğu süre içerisinde beklediğini orta koymuştur. Bunun yanı sıra anneler, çocuklarının ilk günlerini okulda gözlemlediklerini vurgulamışlardır. Ancak, annelerin sadece %57,7'sinin bu süreçte öğretmenden materyal, not, fotoğraf gibi geri dönütler alabildiklerini ifade etmişlerdir. Ailelerin süreç hakkında bilgilendirilmesi ve sürece dâhil edilmesi önemlidir. Nitekim okul öncesi eğitim başlangıcında olan çocukların okula uyumlarının anne baba tutumları, anne babaların empatik becerileri ile annelerin özyeterlik algısı gibi değişkenlerden etkilenebileceği vurgulanmaktadır (Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014). Bahçıvan, Kalay ve Bay (2018) bu süreçte oluşan okul aile işbirliğine yönelik velilerin beklentilerini araştırmışlardır. Araştırmada aileler öğretmenlerden çocukları hakkında daha fazla bilgi almak istedikleri, daha çok sosyal etkinliklerin yapılmasını bekledikleri bulgularına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar istenen düzeyde okul aile işbirliğinin sağlanması açısından oldukça önemlidir.

Çocukların okuldaki güvenliği de veliler tarafından ortaya konan konular arasındadır. Jones (2006) çocuğunu okul öncesi eğitim kurumlarına gönderen ebeveynlerin %31'i çocukları okuldayken onların güvenliği hakkında endişe taşıdıklarını belirtmiştir. Bu endişelerin nedenleri arasında ise zorbalık gelmektedir. Humphrey ve Crisp (2008) ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarında zorbalığa maruz kalmalarından endişe ettiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin bu endişeleri genellikle çocuklarının okulda yaşadıklarını anlatmasıyla oluşmaktadır. Okulda şiddet gören çocukların bazılarında alt ıslatma, sindirim problemi gibi sorunlar ortaya çıkabilmekte, bunlar da ebeveynlerde endişenin artmasına neden olabilmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel özellikte olup bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına çocuklarını gönderen ailelerin okul öncesi eğitim hakkında düşünceleri, beklentileri ve sorunları araştırılmıştır. Bu bağlamda velilerle görüşmeler yapılarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Velilere göre okul öncesi eğitim nedir?

2. Velilerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderme nedenleri nelerdir?
3. Veliler okul öncesi eğitimde yürütülen hangi uygulamalardan memnundur?
4. Velilerin okul öncesi eğitime yönelik istek ve önerileri nelerdir?

Çalışma Grubu

Araştırmaya çocuklarını Kırşehir il merkezinde devlete bağlı herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna gönderen 11 gönüllü ebeveyn katılmıştır. Tablo 1 incelendiğinde görüleceği üzere katılımcıların cinsiyeti incelendiğinde, katılımcılar 7'si kadın (%63) ve 4'ü erkek (%37) velilerden oluşmaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya katılan velilerin demografik özellikleri

	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	7	63,6
Erkek	4	36,4
Okul Türü		
Bağımsız anaokulu	6	54,5
İlkokula bağlı anasınıfı	5	45,5
Velilerin yaşı	32,15±5,56 (min 26, max 41)	

Velilerin yaşları ise 26-41 arasında değişmekte olup ortalaması 32,15'tir. Velilerin 6'sı çocuğunu bağımsız anaokuluna (%54,5) gönderirken 5 velinin çocuğu ilkokula bağlı anasınıfına (%45,5) devam etmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılmak üzere veri toplama süreci 2019 Mayıs-Kasım ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Katılıma gönüllü olan velilere araştırmanın amacı açıklanmış ve onayları alındıktan sonra araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sorularına cevap aramak amacıyla velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 15 sorudan oluşmuş, veri kaybı olmaması amacıyla ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra veriler yazıya aktarılarak MAXQDA programı üzerinde analiz edilmiştir. Velilerin isimleri analiz sürecinde V1, V2... şeklinde değiştirilmiştir.

Verileri analiz etmek amacıyla Lincoln ve Guba (1985) tarafından öngörülen kodlama süreci gerçekleştirilmiştir. Öncelikle velilere sorulan her soruya yönelik temel bir kod tablosu oluşturulmuş, daha sonra ortaya çıkan yeni kodlar ise bu kod tablosuna ilave edilmiştir. Analiz sürecinin devamında oluşan kod tablosunda bazı kodlar arası ilişki olduğu için bir araya getirilirken, bazı kodlar ise geliştirilerek ayrılmıştır.

Verilerin analiz sürecinin geçerliliğinin sağlanması amacıyla bazı durumlarda araştırmaya katılan velilerle görüşülerek söylediklerinin ne manaya geldiğini açıklamaları istenmiştir. Ayrıca, verilerin bir kısmı daha önce nitel araştırma analiz süreci gerçekleştirmiş ikinci bir kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum katsayısı 0,94 olarak belirlenmiştir. Bu uyum katsayısının ise yeterli düzeyde olduğu görülmüştür (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırma Etiği

Araştırmada kullanılmak üzere veri toplama süreci 2019 Mayıs-Kasım ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmadan önce elde edilen etik kurul onayı bulunmamaktadır. Ancak, araştırma sürecinde bilimsel araştırma süreçlerinde dikkat edilmesi gereken hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Katılıma gönüllü olan velilere araştırmanın amacı açıklanmış ve onayları

aldıktan sonra araştırmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen veriler bilimsel amaçla kullanılmak üzere kullanılmış, herhangi bir kişi veya kurumla paylaşılmamıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşan bulgular yer almaktadır. Bulgular araştırma problemlerine cevap sağlayacak şekilde tablo haline getirilerek aşağıda sunulmuştur.

Velilere okul öncesi eğitimin onlar için ne anlam ifade ettiği sorulmuştur. Analiz süreci sonunda oluşan sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 2’de sunulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde veliler okul öncesini tanımlarken gelişim, beceri, uyum ve hazır bulunuşluk kavramlarına vurgu yapmışlardır. Veliler okul öncesi eğitimi tanımlarken bu kavramların desteklenmesi, öğrenilmesi ve kazanılmasını içeren süreç olduğunu vurgulamışlardır.

Tablo 2

Okul Öncesi Eğitimin Velilere Göre Tanımlanması

Kategori	%	
Gelişim	33,3	fiziksel, duygusal, dil, zihinsel, ahlak, sosyal
Beceri	30,0	özgüven, yazma, konuşma, öğrenme
Uyum	26,6	sosyalleşme, çevreye uyum, akran etkileşimi
Hazır Bulunuşluk	10,1	ilkokula hazırlık

Velilerin okul öncesi eğitimi tanımlarken kullandıkları ifadelerin örnek alıntılarının bir tanesi şu şekildedir: “Okul öncesi eğitim çocukların zorunlu eğitim sürecinden önce fiziksel zihinsel ve duygusal yönden kendilerini fark edebildikleri ve bu yönde sosyal yönden gelişiminin sağlandığı ve çocukların kendi becerilerini fark edebildikleri eğitim zamanıdır...[V1]”. Bu alıntı ve yukarıda yer alan tabloda görüleceği üzere veliler çocukların gelişimi kavramına okul öncesi eğitimin tanımında yer verirken fiziksel, duygusal, dil, zihinsel, sosyal ve ahlaki gelişimlerinden bahsetmişlerdir. Veliler beceri olarak çocukların özgüven, yazma, konuşma ve öğrenme becerilerini okul öncesi eğitimi tanımına dahil etmişlerdir. Ayrıca, okul öncesi eğitiminin tanımında uyum kavramı altında sosyalleşme, çevreye uyum ve akran etkileşimine yer vermişlerdir. Ayrıca, “Çocuğu ilkokula hazırlar...[V5]” ifadesinden görülebileceği üzere, veliler okul öncesi eğitimin tanımında hazır bulunuşluk kavramı altında ilkokula hazırlığı vurgulamışlardır.

Tablo 3

Velilerin Çocuklarını Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gönderme Nedenleri

Kategori	%	
Beceri Kazanımı	44,0	paylaşma, özgüven, yazma, araştırma
Sosyal Hayat	28,0	oyun oynama, akran etkileşimi, uyum
Gelişimi Destekleme	16,0	fiziksel, duygusal, zihinsel, ahlak
İlkokula Hazırlık	12,0	ilkokula geçiş

Velilere çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderme nedenleri sorulduğunda ise Tablo 3’te yer alan kategoriler oluşmuştur. Çocukların beceri kazanımı velilerin en çok vurguladığı neden olmuştur. Farklı tür becerileri kazanmalarına örnek olarak V1 “Oyun oynama ve arkadaşlık ihtiyaçları gidermek, kişisel becerilerini ve ilgi alanlarını ortaya çıkarmak, kişisel bakım becerilerini kazandırmak, zorunlu eğitime alışmasını sağlamak için anaokuluna gönderiyoruz...” ifadelerini kullanmıştır. Paylaşma, özgüven gibi sosyal becerilerin yanı sıra yazma ve araştırma gibi bilişsel becerilerin çocuklar tarafından kazanılması velilerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermelerinde başlıca nedenler arasında yer almıştır. Çocukların beceri kazanımına ek olarak sosyal yönlerinin desteklenmesi, gelişimlerinin desteklenmesi ve bu sayede ilkokula hazırlanmaları velilerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermelerindeki diğer nedenler olmuştur. Bu nedenlere örnek olarak “Akranlarıyla vakit geçirip, onlarla birlikte olmayı, mücadeleyi öğrensin, paylaşmayı öğrensin diye gönderiyoruz...[V10]” ve “Daha dikkatli bir şekilde eğitime ilkokula hazır olması

için...[V5]” ifadeleri velilerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderme nedenlerini özetlemektedir. Sonuç olarak veliler çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderirken onların beceri kazanımını, sosyal olarak etkileşimde olmalarını, gelişimlerinin desteklenmesi ve ilkokula daha hazır hale gelmelerini hedeflemektedir.

Velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan uygulamalardan memnuniyet durumları incelendiğinde bazı olumlu ve olumsuz yönleri vurguladıkları görülmüştür. Olumlu yönler arasında sinema-tiyatro gibi faaliyetler, akranlarıyla oyun oynama, el becerilerini destekleyici etkinlikler, sorumluluk üzerine yapılan aktiviteler, çocukların eğlenerek öğrenmesi ön plana çıkmıştır. Veliler olumlu yönlerden bahsederken yapılan uygulama türlerinden duydukları memnuniyeti şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Yapılan serbest zaman etkinlikleri ile çocuklar fazla enerjilerini atıp eğleniyorlar... Matematik etkinliği olsun fen ve doğa etkinlikleri olsun bu tür etkinliklerde eğlenerek öğrenmeleri, yaratıcı oyunlar oynamaları hoşuma gidiyor...[V2]”, “Birçok öğrencinin zorlanırken bir yandan zevk alarak bir şeyler öğrenmesini sevinçle izliyorum. Okulda yaratıcı oyunlar oynuyorlar, yedikleri meyve ve sebzelerin kendilerine ne kadar yararlı olduğunu öğreniyorlar...[V9]”.*

Velilerin memnuniyet durumları incelendiğinde ortaya çıkan olumsuz yönler bakıldığı zaman ise, veliler maddi külfet gerektiren bazı aktiviteler olması, Türk kültürüne ait olmayan bazı kavramlara ve medya içeriklerine yer verilmesi ile bazı katı kurallar olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimde yapılan bazı uygulamaların velilere maddi külfet oluşturmasından veliler şu şekilde bahsetmişlerdir: *“Bence uygulamanın yaşa uygun olması ve veliye maddi sıkıntı vermeyecek olması gerekmektedir. Mali külfet getiren etkinlik ve uygulamalara karşıyım. Örneğin etkinliklere katılım için çocuğun bir daha kullanamayacağı pahalı elbiseler almaya zorlanması gibi...[V6]”.* Bunun yanı sıra, veliler okul öncesi eğitim uygulamaları esnasında çocukların gelişim özellikleri ve kültürlerine ait olmadan medya içeriklerine maruz kalmalarını ise olumsuz bir yön olarak belirtmişlerdir. *“Yabancı müzikler veya yaşlarına uygun olmayan tarzda pop müzik eşliğinde olmasını sevmiyorum... [V11], Amaç kendi kültürünü yasayan bireyler yetiştirmek için çaba sarf etmek yerine öğretmenlerin yabancı müzikler eşliğinde çocukların dans ettirmemesi gerekir...[V7]”*

Tablo 4
Velilerin Okul Öncesi Eğitime Yönelik İstek ve Önerileri

Kategori	%	
Öğretmenden Beklenti	42,3	Sabırlı, bireysel özellikleri fark eden, hoşgörülü, sınıf içi otorite sağlayan
Eğitim Ortamından Beklenti	30,7	Materyal, çocuk merkezli eğitim, aktif katılım
Maddi Konular	15,3	Maddi külfet, devlet yardımı
Diğer Öğrencilerden Beklenti	11,7	Temizlik, tuvalet, kurallara uyma

Velilerin okul öncesi eğitime yönelik istek ve önerileri Tablo 4’te sunulmuştur. Tablo incelendiğinde ise öğretmenden beklentiler, eğitim ortamından beklentiler, maddi konular ve diğer beklentiler olarak ön plana çıkmıştır. Veliler öğretmenlerin sabırlı, çocukların bireysel özelliklerinin farkında, sınıf içi otoritesini sağlayabilen ve hoşgörülü olmalarını beklemektedir. Ayrıca, sınıflarda yeterli malzeme ve materyal bulunması, çocukların aktif katıldığı ve bireysel özelliklerini sergileyebildikleri aktiviteler veliler tarafından talep edilmektedir. *“Okul öncesi eğitiminin zorunlu olması, sınıflarda yeterli materyal olması, ailelere fazla maddi külfet getirmemesi... [V6]”* ifadesinden görüleceği üzere materyal ve maddi konularda velilerin beklentileri bulunmaktadır. Buna ek olarak V1 *“...devletin ilkokullara kitap verdiği gibi okulöncesi setlerini de devlet belirleyip dağıtabilir, çünkü bunların her etkinliği maddi külfet getiriyor, bu da aileleri bıktırıyor...”* ifadesi ise özellikle sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerinin getirdiği maddi külfetin ortadan kaldırılmasının veliler tarafından beklenen bir durum olarak ortaya çıkmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına çocuklarını gönderen velilerin okul öncesi eğitim hakkında görüşleri ve kurum tercihleri incelenmiştir. Ayrıca, velilerin görüşlerine göre okul

öncesi eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri ile okul öncesi eğitime yönelik istek ve önerileri araştırılmıştır.

Araştırma bulgularına göre veliler okul öncesi eğitimi tanımlarken fiziksel, duygusal, dil zihinsel, ahlak ve sosyal gelişimlerine; yazma, konuşma, öğrenme gibi becerilere; çocukların sosyalleşmesi, çevreye uyum ve akran etkileşimi gibi uyum özelliklerine ve ilkokula hazırlık ile formal eğitime hazır bulunuşluklarına atıfta bulunmuşlardır. Nitekim veliler çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderme nedenlerinden bahsederken de okul öncesi eğitimi tanımlamakta kullandıkları kavramları vurgulamışlardır. Velilerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderme nedenleri olarak: çocukların yazma, araştırma, paylaşma gibi becerilerinin desteklenmesi; akran etkileşimi, oyun ve uyum gibi sosyal yaşantılarının zenginleştirilmesi; fiziksel, duygusal, zihinsel ve ahlak gibi gelişim alanlarının desteklenmesi; ilkokula geçiş sürecinde çocuğun daha hazırlıklı olması için ilkokula hazırlık hususları belirlenmiştir. Veliler çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderirken akademik kaygılar taşıyabilmekte veya çocukların özgüven gibi sosyal alanlarda faydalanması düşüncesinde olabilmektedirler (Brannon, 2005; Graue, 1993). Veliler çocukların okul öncesi dönemde ilkokula hazırlık yapılması gerektiğini düşünerek okul öncesi eğitim kurumlarını tercih edebilmektedirler (Wildinger ve McIntyre, 2011). Bu çalışmada da görüldüğü üzere veliler ilkokula geçiş, yazma becerileri gibi akademik başarıya yönelik sebeplerden bahsederken, aynı zamanda çocukların sosyal yaşantılarının desteklenmesi, oyun ve uyum becerileri gibi akademik başarıyla doğrudan ilişkisi olmayan hususları da vurgulamışlardır. Ceylan (2019) çocukların sosyalleşmesi ve daha iyi bir eğitim almaları için velilerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih ettiğini belirtirken akademik başarı ile birlikte okul öncesi eğitimin sosyal boyutunu da belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan uygulamalardan memnuniyet durumları incelendiğinde, veliler çeşitli uygulamalar yapılmasını, akran etkileşimini ve çeşitli becerilerinin oyunlarla desteklenmesini vurgulamışlardır. Okul öncesi eğitimin olumsuz yönleri incelendiğinde ise ortaya çıkan maddi külfet ve çocukların kültürlerine yabancı olduğu düşünülen medya içeriklerine maruz kalmaları veliler tarafından belirtilmiştir. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda, okul öncesi eğitimin sosyalleşme ve gelişim alanlarını desteklemesi ile çocukların özgüvenini artırmaya yönelik süreçler içermesi olumlu yön olarak belirtilmiştir (Sak vd., 2020). Okul öncesi eğitimin veliler için oluşturduğu maddi yük de olumsuz yön olarak vurgulanmıştır (Bilgiç, 2019; Sak vd., 2020). Bu nedenle veliler okul öncesi kurum tercihlerinde maddi konuları da göz önüne almaktadırlar (Ceylan, 2019). Ancak, olumlu ve olumsuz yönler veliler tarafından düşünüldüğünde, okul öncesi eğitimin zorunlu olması çocukların okul öncesi eğitime katılması veliler tarafından önerilmektedir (Sak vd., 2020). Veliler tarafından olumsuz olarak görülen bir diğer konu da okul öncesi eğitimde kullanılan kültür öğelerinin ev ile olan farklılığı olmuştur. Bu çalışmada veliler okul öncesi eğitimde kullanılan medya öğelerinin çocukların yaşadıkları kültürle olan uyumsuzluğunu belirtirken, konuyla ilgili diğer çalışmalarda ise ebeveynler kurum ortamı ile ev ortamı arasında ortak noktalar olması gerektiğini vurgulamışlardır (Ceylan, 2019). Okul öncesi eğitimin kültürel olarak çocuğa uygun olması önemlidir (Coppie ve Bredekamp, 2009). Çocukların kültürlerine ait değerler, beklentiler, davranış ve dil özellikleri çocukların ev yaşamını şekillendirmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde yapılan uygulamaların çocukların kültürleriyle uyumlu, ilişkili ve o kültürlere saygılı olması önerilmektedir. Bu sayede çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarına geldikleri zaman kendilerini daha rahat ve güvende hissedecek ve okul-ev arasındaki bağ daha güçlü olacaktır.

Velilerin okul öncesi eğitime yönelik istek ve önerileri incelendiğinde veliler öğretmenlerden otoriter, hoşgörülü ve bireysel özelliklerin farkında olmalarını; eğitim ortamının materyal yönünden zengin, aktif katılımın sağlandığı ve çocuk merkezli olmasını; maddi külfet konusunda devlet yardımını, diğer öğrenci ve velilerin ise temizlik ve okul kurallarına uymalarını istemektedirler. Öğretmenlerin çocuklara yaklaşımı ve okulun fiziki koşulları velilerin okul tercihinde rol oynamaktadır (Topaç vd., 2012). Sollars (2020) velilerin öğretmenlerin çocuklara bakış açısı ve sergiledikleri tutum; kurum ve aile arasındaki ilişki ve iletişim; çocukların mutluluğu ve kişisel gelişimi; ve okul ortamının fiziksel koşullarını doğrudan kalite ile ilişkilendirdiklerini belirtmiştir. Bu nedenle veliler okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri olmaktadır. Öğretmenlerin çocukların sosyal becerileri desteklemek için onlara karşı olan tutumlarının daha uygun olması ve öğretmenlerin aynı zamanda çocuklara örnek olması veliler tarafından beklenmektedir (Özyürek ve Ceylan, 2014). Veliler

okul öncesi eğitimde daha güçlü bir iletişim beklentisinde olabilmekte, okulla ilgili faaliyetler hakkında söz hakkı olmasını talep edebilmektedir (Bahçivan vd., 2018). Okullar ve yöneticiler tarafından velilere yönelik hatırlatıcı mesajlar ile doğrudan iletişim kurumlaşımın velilerin daha aktif olmasını ve çocukların okul öncesi eğitime katılımını artırdığı vurgulanmaktadır (Weixler vd, 2020).

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına çocuklarını gönderen ebeveynlerin düşünce ve beklentilerine odaklanılmıştır. Ancak, araştırmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Bu sınırlılıkların belirtilmesi ve bunları aşmak için gelecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunulması önemlidir. Öncelikle araştırmada tek veri kaynağı veli görüşleri olmuştur. Veri toplama sürecinde velilerin görüşlerini objektif bir biçimde yansıttıkları kabul edilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda veli görüşlerini daha geniş bir zaman aralığında birden fazla seferde toplamak, analiz sürecine dahil etmek için velilerden zaman zaman okul öncesi eğitim hakkında düşüncelerini not etmelerini istemek gibi farklı yöntemler kullanılabilir. Ayrıca, bu araştırmada sunulan bulgular az sayıda velinin görüşlerini içermektedir. Araştırmanın nitel özellikte olması nedeniyle de bu araştırmanın sonuçlarını diğer velilere genellemek mümkün değildir. Bu doğrultuda, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak hazırlanacak bir ölçme aracı ile büyük örneklem grubu üzerinden nicel veri elde edilerek genellenebilir sonuçlara ulaşılması önerilmektedir. Böylece, okul öncesi eğitimin önemli bir paydaşı olan aile üzerine yapılacak olan çalışmalar, aileler hakkında daha kapsamlı bilgi edinilmesine ve okul-aile işbirliği ve iletişimini güçlendirmeye ışık tutacaktır. Özellikle ailelerdeki farklılıklar ve bunun okul öncesi eğitim bağlamında neticeleri üzerine çalışmalar yapılması, okul öncesi eğitimin tüm topluma hitap edebilmesi ve ulaşabilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle, farklı kesimlerden daha fazla katılımcılara ulaşılarak yapılacak çalışmalar daha derinlemesine bilgiler sunabilecektir.

Kaynaklar

- Bağçeli Kahraman, P. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20.
- Bay, D. N., Bahçivan, E. ve Kalay, B. (2018). Okul öncesinde okul aile işbirliğine yönelik ailelerin ve öğretmenlerin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 58-82.
- Başaran, S., Gökmen, B. ve Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 197-223.
- Bilgiç, A. (2019). *Anaokulu aيداتlarına ilişkin görüşler*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Brannon, D. (2005). Full- or half-day kindergarten: What parents pick- and why, *Education Digest*, 4, 57-62.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Ceylan, R. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi kurumu hakkındaki görüşleri: Tercih sebepleri, beklentileri ve memnuniyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 497-517.
- Copple, C. and Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Graue, M. E. (1993) Expectations and ideas coming to school, *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 53-75.
- Gullo, D. F. and Hughes, K. (2011) Reclaiming kindergarten: Part II: Questions about policy, *Early Childhood Education Journal*, 38, 393-397.

- Humphrey, G. and Crisp, B. R. (2008) Bullying affects us too: Parental responses to bullying at kindergarten, *Australian Journal of Early Childhood*, 33, 1, 45-49.
- Kuru Turaşlı, N. (2010). *Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi*. G. Haktanır (Ed.) Okul öncesi eğitime giriş (s.1-23) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jones, J. M. (2006) Parent concern about children's safety at school on the rise. *Gallup News Service*, 21-25.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- McClelland, J. (1995). Sending children to kindergarten, *Family Relations*, 44, 177-183.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özyürek, A. ve Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 99-114.
- Restall, G. and Borton, B. (2009) Parents' concerns about their children's development at school entry, *Child: Care, Health and Development*, 36, 2, 208-215.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç. ve Taşkın, N. (2020). Eğitim Paydaşlarının Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Olmasına İlişkin Görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 58-78.
- Sollars, V. (2020). Defining quality in early childhood education: parents' perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 319-331.
- Topaç, N., Yaman, Y., Ogurlu, Ü. ve İlgar, L. (2012, September). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin okul öncesi eğitim kurumu seçerken göz önünde bulundurdıkları ölçütlerin incelenmesi*. In New Trends on Global Education Conference. North Cyprus (pp. 24-26).
- Toran, M. (2012). *Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri*. N. Avcı ve M. Toran (Ed.) Okul öncesi eğitime giriş (s.1-19) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). Öğretim Yılına Göre Okul Öncesinde Net Okullaşma Oranı, Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden 10.06.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Weixler, L., Valant, J., Bassok, D., Doromal, J. B., & Gerry, A. (2020). Helping Parents Navigate the Early Childhood Education Enrollment Process: Experimental Evidence From New Orleans. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(3), 307-330.
- Wildenger, L. K. and McIntyre, L. L. (2011) Family concerns and involvement during kindergarten transition, *Journal of Child & Family Studies*, 20, 387-396.

Extended Abstract

Introduction

Early childhood education is that covers the period from birth of the children to the beginning of elementary school; aims to improve children's motor, cognitive, social, emotional, and language development; and provides rich learning environment to the children (Kuru Turaşlı, 2010). Ministry of National Education (MoNE, 2013) defines aims of early childhood education in Turkey as; creating a common environment for children who have low socio-economic background; supporting body, cognitive and emotional development and children's acquiring good habits; preparing children to elementary school; and supporting children for their properly speaking Turkish language.

Family is one of the most important environments in which children grow. According to Bronfenbrenner (1989) family is the closest environment to the children. Besides, Vygotsky (1978) implies that children learns through social interactions. Therefore, family and the culture of children should be taken into account for considering early childhood education. Within this context, this study aimed to focus on parents' views regarding early childhood education. To this aim, the concept of early childhood education according to the parents, parents' reasons for sending their children to early childhood institutions, and parents' satisfactory and demands from early childhood education were investigated in this study.

Method

This study was designed as a qualitative case study. Parents' views about early childhood education, their demands and problems were investigated in this study. To this aim, answers to the research questions below was sought in the study.

1. What is early childhood education, according to the parents?
2. What are the reasons of parents for sending children to early childhood institutions?
3. What implementations of early childhood education are satisfying for parents?
4. What are parents' demands related to early childhood education?

11 parents participated to the study. 7 participants were female and 4 participants were male. Mean of parents' age was 32.15 with 5.56 standard deviation. Maximum age of parents were 41, and minimum age was 26.

Semi structured interviews with the parents were done to collect data. The interviews included 15 open ended questions and the interviews were audio recorded. Then, the recordings transcribed and analyzed. Lincoln and Guba's (1985) coding procedure was applied during the analysis. Besides, to reliability of the analysis, a second coder included in the analysis. Inter-rater reliability was calculated as 0.94, according to Miles and Huberman's (1994) formula.

Findings

This study focused on parents' views regarding early childhood education. Results of the analysis revealed that parents used concepts of development, skill, accomodation and school readiness. Parents defined early childhood education as a process that includes supporting, learning, and acquiring these concepts.

The study also investigated the reasons of parents sending their children to an early childhood instution. It was revealed that parents send their children for acquiring skills such as sharing, self-confidence, problem solving; for supporting social life of children as peer interaction, playing games, and accommodation to the environment; for supporting development areas of children such as physical, emotional, cognitive, and morals; and for preparing children to the elementary education.

Besides, the study showed that parents thought that early childhood education had some pros and cons. According to the parents, the pros were activities such as cinema and theater, playing game with peers, activities for children's acquiring some skills and learning some concepts. On the other hand, the cons were financial barriers and the difference between children's home and school culture.

Lastly, the study investigated demands of parents related to early childhood education. The parents had some demands regarding teachers, the educational context, financial issues, and other parents and children. The parents defined teachers as patient, aware of individual differences between children and had authority in the classroom. Besides, parents demanded rich materials and child-centered activities in the educational context. Government aid was another demand of parents for overcoming the financial obstacles. Moreover, parents asked other children and parents for following common rules in the early childhood institutions.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In this study, the opinions of parents who send their children to pre-school education institutions about pre-school education and institution preferences were examined. In addition, according to the opinions of the parents, the positive and negative aspects of preschool education and their wishes and suggestions for preschool education were investigated.

According to the findings of the research, when parents define preschool education, their physical, emotional, language, mental, moral and social development; skills such as writing, speaking, learning; adaptation characteristics such as socialization of children, adaptation to the environment and peer interaction; and their readiness for primary school and formal education. As a matter of fact, while talking about the reasons for sending their children to preschool education institutions, they emphasized the concepts they used in defining preschool education. As the reasons for parents to send their children to pre-school education institutions: Supporting children's skills such as writing, researching, sharing; enriching their social lives such as peer interaction, play and adaptation; supporting developmental areas such as physical, emotional, mental and moral; In order for the child to be more prepared during the transition to primary school, the preparation issues for primary school have been determined. Parents may have academic concerns while sending their children to pre-school education institutions, or they may think that children benefit from social areas such as self-confidence (Brannon, 2005; Graue, 1993). Parents can choose preschool education institutions considering that children should be prepared for primary school in the pre-school period (Wildinger & McIntyre, 2011). As can be seen in this study, while parents talked about the reasons for academic success such as transition to primary school and writing skills, they also emphasized issues that are not directly related to academic success, such as supporting children's social life, play and adaptation skills. Ceylan (2019) stated that parents prefer preschool education institutions so that children can socialize and receive a better education, and also stated the social dimension of preschool education along with academic success.

This study focused on the thoughts and expectations of parents who send their children to preschool education institutions. Studies on the family, an important stakeholder of pre-school education, will shed light on obtaining more comprehensive information about families and strengthening school-family cooperation and communication. It is important to work on differences in families and the consequences of this in the context of pre-school education, in order for preschool education to appeal to and reach the whole society. Therefore, studies that will be conducted by reaching more participants from different segments will be able to provide more in-depth information.

Borsa İstanbul'da Sosyal Sorumlu Fiyatlandırma: Sürdürülebilirlik Endeksi Üzerine Bir Olay Çalışması

Serhat DURANAY
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Eğirdir Meslek Yüksekokulu
serhatdurany@isparta.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-3090-2764

Gamze GÖÇMEN YAĞCILAR
Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
gamzeyagcilar@sdu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-5009-4696

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.705880
Geliş Tarihi: 12.03.2020	Revize Tarihi: 23.09.2020
	Kabul Tarihi: 01.10.2020

Atf Bilgisi

Duranay, S. ve Göçmen Yağcılar, G. (2020). Borsa İstanbul'da sosyal sorumlu fiyatlandırma: Sürdürülebilirlik endeksi üzerine bir olay çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 903-917.

ÖZ

Yatırım kararları alınırken, ekonomik kriterlerin yanı sıra çevresel, sosyal ve yönetsel faktörlerinde dikkate alındığı sürdürülebilir (sosyal sorumlu) yatırımlar dünya çapında gün geçtikçe daha çok ilgi çekmektedir. Türkiye'de de, Borsa İstanbul'da işlem gören ve kurumsal sürdürülebilirlik performansları üst seviyede olan şirketlerin yer alabilmesi amacıyla EIRIS ortaklığıyla BIST Sürdürülebilirlik Endeksi (XUSRD) oluşturulmuştur. Yatırımcılar, bu sayede sosyal, etik ve çevresel değerlerine uygun şirketlerin hisse senetlerine yatırım yapmak istediklerinde, XUSRD'yi rehber olarak kullanabileceklerdir. Bu çalışmanın amacı, şirketlerin BIST Sürdürülebilirlik Endeksine alınması ve alınmamasına yönelik yatırımcıların tepkisini incelemektir. Bu amaçla, öncelikle 2018 ve 2019 yıllarında Endeks'te yer almak üzere ilk defa değerlendirmeye alınan şirketler endekse giren ve giremeyenler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Ardından bu iki grupta yer alan şirketler üzerinden negatif ve pozitif tepkiler ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, sürdürülebilirlik endeksine dahil edilmek kesin bir pozitif ya da negatif tepkiyle karşılanmamaktadır. Ancak, endekse girememek negatif bir tepkiyle doğurmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, yatırımcıların şirketlerin sosyal, etik ve çevresel performanslarına karşı duyarlılıkları konusunda bilgiler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir yatırım, olay analizi, yatırımcı tepkisi, BIST Sürdürülebilirlik Endeksi.

Social Responsible Pricing in Borsa Istanbul: A Case Study on Sustainability Index

ABSTRACT

Sustainable investing is an investment strategy that incorporates environmental, social and governance factors as well as economic criterias into investment decisions and gains more attention around the world. In Turkey, BIST Sustainability Index (XUSRD) has been launched in partnership with EIRIS in order provide a benchmark for Borsa İstanbul companies with high performance on corporate sustainability. This study aims to examine the reaction of investors to the stocks of the companies included (or not) in the BIST Sustainability Index. For this purpose, companies that were evaluated for the first time in 2018 and 2019 were divided into two groups, as those included in the index and those not, and negative and positive responses were measured. The results obtained show that inclusion of companies in the sustainability index does not meet with a definite positive or negative response, but exclusion from the index meets with a negative response. These results provide information on investor sensitivity to company's social, ethical and environmental performance.

Keywords: Sustainable investment, event study, investor response, BIST Sustainability Index.

Giriş

Sürdürülebilir yatırımlar, etik yatırım veya sosyal sorumlu yatırım olarak da bilinmekte (Renneboog, Ter Horst ve Zhang, 2008) ve yatırımcıların sosyal ve etik ilkelere dayanarak yatırım kararları almalarını ifade etmektedir. Sürdürülebilir yatırımların gelişimi, piyasaya yalnızca ekonomik ve finansal kriterlere dayanmayan yeni bir yatırım modeli sunmaktadır. Bu yatırım modeli, sürdürülebilir yatırım fonlarına, sürdürülebilir hisse senedi endeks ve varlıklarına odaklanmakta,

yatırımcılara yatırım politikalarını kişisel değerleri ve ilkeleri ile karşılaştırma imkânı vermektedir (Domini, 2001; Ortas ve Moneva, 2011, s.396).

Günümüzde, sürdürülebilir yatırımlara yönelik dünya çapında Birleşmiş Milletler Sorumlu Yatırım Prensipleri (UN PRI), Birleşmiş Milletler Çevre Programı Finans Girişimi (UNEP FI) ve Karbon Saydamlık Projesi gibi kuruluşlar tarafından yönetilen ve yönlendirilen büyük bir ilgi vardır (Cheung ve Roca, 2013). Dünya genelinde, beş büyük piyasada (Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Japonya ve Avustralya/Yeni Zelanda) sürdürülebilir yatırım varlıklarının parasal tutarı son iki yılda %34 artış göstermiş ve 2018 yılında 30,7 trilyon dolar olarak gerçekleşmiştir. Sürdürülebilir yatırımlar günümüzde profesyonel olarak yönetilen varlıklar içerisinde önemli bir orana sahiptir. Bu oran, Japonya'da % 18'den Avustralya/Yeni Zelanda'da % 63'e kadar ulaşmaktadır (Küresel Sürdürülebilir Yatırım Raporu, 2018). Son yıllarda sürdürülebilir yatırımlarda gerçekleşen büyüme Tablo1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

2016 ve 2018 Yılları için Küresel Sürdürülebilir Yatırım Varlıkları

Bölge	2016 (Milyar \$)	2018 (Milyar \$)
Avrupa	12.040	14.075
ABD	8.732	11.995
Japonya	474	2.180
Kanada	1.086	1.699
Avustralya/Yeni Zelanda	516	734
Toplam	22.838	30.683

Kaynak: 2018 Küresel Sürdürülebilir Yatırım Raporu

Finans alanında sürdürülebilirlik konusuna olan ilginin artması sonucu bir grup yatırımcının en iyi getirinin yanında şirketlerin sürdürülebilirlik performanslarını da öncelendiği görülmüş; yatırımcıların şirketlerin hisse senetlerinin sürdürülebilirlik endeksine alınması ve kaldırılmasına nasıl tepki verdikleri sorusu da böylece araştırılan konular arasına girmiştir. Şirketlerin çevresel, sosyal ve yönetsel faaliyetleri sosyal sorumlu yatırımcılar tarafından ödüllendirilirken, kötü sürdürülebilirlik performansları cezalandırılmaya devam ettikçe, kurumsal sürdürülebilirlik performansı hakkında bilgilerin yayınlanması ve yayılmasını sağlamak kamu politikasının da temel amaçlarından biri haline gelecektir (Oberndorfer, Schmidt, Wagner ve Ziegler, 2013, s. 497).

Sosyal sorumlu yatırımcılar, şirketleri kurumsal zayıflıklarını gidermeleri ve davranışlarını sosyal ve çevresel açıdan sürdürülebilir kılmaları için aşağıdan yukarıya doğru baskılamaktadırlar (Adriani ve Becchetti, 2002). Özellikle son yıllarda şirketler faaliyetlerinin yalnızca ekonomik boyutunu değil, çevresel ve sosyal boyutunu da kamuoyu ile paylaşmayı bir politika haline getirmişlerdir. Şirketlerin bu yöndeki eylemleri kurumsal sosyal sorumluluk (kss) olarak da adlandırılabilir. Kurumsal sosyal sorumluluk, şirketlerin sadece hissedarlarına karşı değil toplumun geri kalanına karşı da sorumlulukları olduğu anlayışına dayanmaktadır. Gelişmiş ülkelerde kurumsal sosyal sorumluluk anlayışının yerleşmesinde hem içsel işletme kararları hem de dışsal faktörler etkili olmaktadır. İçsel kararlar, şirketlerin kurumsal sosyal sorumluluk uygulamalarını rekabet stratejilerinin bir parçası haline getirmeleri olarak açıklanabilir. Günümüzde, farklılık yaratmanın rekabet avantajı oluşturabilmek için kaçınılmaz olduğu göz önünde bulundurulduğunda, şirketlerin kurumsal sosyal sorumluluk bilincine sahip olmaları önemli bir farklılaşma unsuru yaratmaktadır (Çiftçioğlu ve Gök, 2018, s.184). Küresel çapta halka açık şirketlerin yaklaşık % 70'i kurumsal sorumluluk alanında raporlama yapmaktadır. Ayrıca Global Fortune 250 listesinde yer alan ve 34 farklı ülkede yerleşik çok uluslu şirketlerin % 95'inin çalışan hakları, çevre ve paydaş ilişkilerinde gerçekleştirdikleri faaliyet ve sonuçlarını, yıllık finansal raporlarıyla birlikte yayınladıkları görülmektedir (Şirketler için sürdürülebilirlik rehberi, BIST [Borsa İstanbul], 2014).

Sürdürülebilir hisse senedi endeksleri dünya genelinde şirketlerin çevresel, sosyal ve yönetsel faaliyetleri, kurumsal sürdürülebilirlik performansları veya kurumsal sosyal sorumlulukları

için uygun bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Becchetti, Di Giacomo ve Pinnacchio, 2008). Borsa İstanbul'da işlem gören ve kurumsal sürdürülebilirlik performansları üst seviyede olan şirketlerin yer alabileceği bir endeks oluşturabilmek amacıyla da Ethical Investment Research Services Limited (EIRIS) ile yapılan anlaşma neticesinde BIST Sürdürülebilirlik Endeksi 4 Kasım 2014 tarihinden itibaren XUSR koduyla hesaplanmaya başlanmıştır. EIRIS, yalnızca kamuya açık bilgileri kullanarak, Borsa İstanbul şirketlerini uluslararası sürdürülebilirlik kriterlerine göre değerlemeye tabi tutmaktadır.

Endeks, 2014 yılında BIST 30 Endeksi'nde yer alan şirketlerin değerlemeye alınmasıyla hesaplanmaya başlanmıştır. 2019 yılı itibarıyla, BIST 100 veya BIST Sürdürülebilirlik endekslerinde yer alan şirketlerden gönüllü olanlar değerlemeye alınmaktadır. "Değerlemeye Tabi Şirketler Listesi" her yıl güncellenmekte ve aralık ayında Borsa İstanbul tarafından ilan edilmektedir. Şirketlerin endekste yer alabilmeleri için, sürdürülebilirlik skorlarının "Endeks Seçim Kriterleri" ndeki eşik değerleri geçmeleri gerekmektedir (BIST Sürdürülebilirlik Endeksi Temel Kuralları, 2017). 2014 yılından itibaren BIST Sürdürülebilirlik Endeksinde yer alan şirket sayıları Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2

Yıllar İtibarıyla BİST Sürdürülebilirlik Endeksinde Yer Alan Şirket Sayıları

Dönemler	Kasım 2014 Ekim 2015	Kasım 2015 Ekim 2016	Kasım 2016 Ekim 2017	Kasım 2017 Ekim 2018	Kasım 2018 Ekim 2019	Kasım 2019 Ekim 2020
Değerlemeye Tabi Şirketler	-	50	63	63	71	61
Endekste Yer Alan Şirketler	15	29	43	44	50	56

Kaynak: Borsa İstanbul duyurular, KAP duyurular

Tablo 2' de görüldüğü üzere, yıllar içerisinde sürdürülebilirlik endeksinde yer alan şirket sayılarında bir artış yaşanmaktadır. Bu durum hem endekse alınma kriterlerinde yapılan güncellemeler, hem de şirketlerin sürdürülebilirlik performanslarında yaşanan gelişmelerle açıklanabilir.

Bu araştırma, şirketlerin sürdürülebilirlik performansının yatırımcı kararları üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, değerlendirmeye alınan ve bu değerlendirme sonucu BİST Sürdürülebilirlik Endeksi'ne giren ve giremeyen şirketlere yönelik yatırımcı tepkisinin yönünü ve şiddetini ortaya koyabilmektir. Ulaşılan sonuçlar sayesinde, yatırımcıların şirketlerin sürdürülebilirlik performansları hakkındaki düşünceleri ve tepkileri ile sosyal sorumlu yatırımcıların fiyatlamaya üzerindeki etkileri konusunda faydalı bilgiler elde edilmesi hedeflenmiştir.

Bu amaçlar doğrultusunda, Borsa İstanbul Sürdürülebilirlik Endeksi'nde ilk defa listelenmek üzere değerlendirmeye alınan şirketler incelenmiştir. Yatırımcı tepkisini daha iyi ölçebilmek adına iki farklı yıl üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca hem pozitif hem de negatif tepkileri tespit edebilmek için, değerlendirme sonucu endekse girmeye hak kazanan ve kazanamayan şirketlerin getirileri ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Çalışmada, yatırımcı tepkisinin ölçülmesinde kullanılan olay çalışması metodolojisi, piyasanın tamamını bir bütün halinde ele alarak yahut her bir şirkete ayrı ayrı bakarak, farklı durumlar hakkındaki bilgilere yönelik piyasada oluşan tepkiyi ölçmek için oldukça fazla kullanılan bir yöntemdir. Bu çalışmada, sürdürülebilirlik endeksinde yer almanın şirketlerin hisse senedi getirileri üzerindeki etkisi incelendiği için, kurumsal sosyal sorumluluk ve sürdürülebilirlik ile ilgili piyasaya yansıyan haberler üzerinden yapılmış olan çalışmalara odaklanılmıştır.

Klassen ve McLaughlin (1996), şirketlerin kurumsal sosyal sorumluluk performansları ile finansal performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada çevresel performansın göstergesi olarak, çevresel ödüller kazanan ve çevreyle ilgili olumsuz durumlar yaşayan şirketler hakkında çıkan duyurular kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, güçlü çevresel yönetim sergileyen şirketlerin pozitif

geri dönüşler aldığı, çevresel krizler yaşayan şirketlerin ise önemli negatif geri dönüşlerle karşılaştığını göstermektedir. Benzer bir çalışma aynı bakış açısıyla Lorraine, Collison ve Power (2004) tarafından Birleşik Krallık şirketleri için yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, özellikle şirketlerin almış olduğu çevresel ceza haberlerine piyasanın negatif tepki verdiğini ve bu tepkinin genellikle haberin yayınlanmasından 1 hafta sonra gerçekleştiğini ortaya koymuştur.

FTSE4Good UK Endeksi (Curran ve Moran, 2007) ve Dow Jones STOXX Sürdürülebilirlik Endeksi'nin (Ortas ve Moneva, 2011) incelendiği bazı çalışmalarda ise, toplumun çevresel ve sosyal performansa karşı kayıtsız kaldığı, sürdürülebilirlik endeksine girmenin ve endeksten çıkarılmanın günlük getiriler üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı ortaya konulmuştur. Ancak her ne kadar endekse giriş ve çıkış haberleri anlamlı bir tepkiyle karşılaşmasa da devamlı olarak sürdürülebilirlik endeksinde yer alan şirket hisselerine yönelik pozitif bir tepki doğmaktadır (Ortas ve Moneva, 2011).

Cheung ve Roca tarafından 2013 yılında geliştirilen Sürdürülebilirlik Kısıtı Hipotezi'ne göre hem endekse dahil edilen hem de endeksten çıkarılan şirketlerin hisse getirilerinde anlamlı bir düşüş yaşanmaktadır. Bu hipotez Dow Jones Global Sürdürülebilirlik Endeksi'ne dahil edilen ve çıkarılan Asya - Pasifik şirketleri üzerinde test edilmiş ve kabul görmüştür. Aynı yıl Alman şirketleri üzerinde yapılan bir başka araştırma sürdürülebilirlik endeksine dahil edilmenin negatif tepkiyle karşılaştığını ortaya çıkarmıştır. Oberndorfer vd.'nin (2013) yaptığı bu çalışmada, Dow Jones STOXX Sürdürülebilirlik Endeksi'ne (DJSI STOXX) dahil edilen şirketler negatif tepkiyle karşılaşmış ancak Dow Jones Global Sürdürülebilirlik Endeksi'ne giren şirketlere karşı anlamlı bir tepki tespit edilememiştir. Daszyńska-Żygadło, Ryszawska, Słoński ve Zawadzki (2014) ise STOXX Avrupa Sürdürülebilirlik Endeksi ve RESPECTS Endeksi'ni ele aldıkları çalışmada, duyuru günü negatif tepkinin ortaya çıktığı, olay günü ise bu tepkinin pozitif tepkiyle dengelendiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca 30 günlük uzun vadeli tepkinin de negatif olduğu tespit edilmiştir.

Piyasalarda, sürdürülebilirlik endeksine giriş ve çıkışlara yönelik bir tepkinin oluşmadığı veya her iki durumda da negatif bir tepkinin oluştuğunu ortaya koyan çalışmalar olsa da temel hipotez, endekse girişlerde pozitif, endeksten çıkışlarda ise negatif bir tepkinin oluşacağı yönündedir. Consolandi, Jaiswal-Dale, Poggiani ve Vercelli (2009 Dow Jones Sürdürülebilirlik Endeksi), Reddy ve Gordon (2010, Yeni Zelanda Menkul Kıymetler Borsası – Avustralya Borsası) ve Robinson, Kleffner ve Bertels (2011, Dow Jones Sürdürülebilirlik Endeksi) tarafından elde edilen sonuçlar bu hipotezi doğrulamaktadır. Üstelik bu hipotezin gelişmekte olan piyasalarda da geçerli olduğu Varşova Menkul Kıymetler Borsası'nda işlem gören şirketlerin RESPECT Endeksi'ne girişleri üzerinden ortaya konulmuştur (Adamska ve Dabrowski, 2016). Ayrıca, pozitif anormal getiriler kısa sürede normale dönerken, negatif anormal getirilerin olay gününden sonra bir süre daha devam etmesi, borsada olumsuz sayılabilecek bir habere verilen tepkinin olumlu bir habere verilen tepkiden daha güçlü olduğunu da kanıtlamaktadır (Consolandi vd., 2009).

Becchetti, Ciciretti, Hasan ve Kobeissi (2012) tarafından Domini 400 Social Index üzerinden yapılan çalışmada endekse girişlerde herhangi bir pozitif tepki oluşmazken yalnızca endeksten çıkış duyurularında negatif anormal getiri tespit edilmiş, buna karşın Nakai, Yamaguchi ve Takeuchi' nin (2013) Japon Morningstar Sosyal Sorumluluk Yatırım Endeksi'ni incelediği çalışmasında ise endekse dahil edilme pozitif anlamlı getiri sağlarken, endeksten çıkarılmanın anlamlı negatif bir etkisine rastlanılmamıştır. Bunun yanında, ilk yıllarda endekse girişlerde ortalama kümülatif anormal getiriler negatif iken ilerleyen yıllarda pozitif dönmektedir. Bu durum, yatırımcıların sosyal sorumluluk kavramını yıllar içinde daha çok benimsemeleriyle ilişkilendirilebilir (Nakai vd., 2013).

Yabancı literatürde endekse girmeye, girememe ve endeksten çıkarılmaya yönelik çok sayıda farklı çalışmaya rastlansa da hali hazırda bu alanda yapılan yerli çalışmaların sayısı kısıtlıdır. Ayrıca yapılmış olan bu kısıtlı çalışmalardaki odak nokta endekse dahil edilmenin etkileri olup, endeksten çıkarılma veya endekse dahil edilmeme durumlarının olası etkileri göz ardı edilmiştir. Bu bağlamda alanda yapılan yerli araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Çıtak ve Ersoy (2016), yatırımcıların BİST Sürdürülebilirlik Endeksi'ne dahil olan şirketlere tepkisini hisse senedi getiri oranları ve Piyasa Değeri/Defter Değeri oranları üzerinden incelemiştir. Ortalama testleri sonuçlarına göre, sürdürülebilirlik endeksinde yer alan ve alamayan şirketlerin getiri oranı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Olay çalışması sonuçlarına göre ise, endekse dahil olan şirketlerin, açıklanma tarihinden 10'ar gün öncesi ve sonrasında hiçbir gün için aşırı getiri oranı sıfırdan farklı çıkmamıştır. Ancak, açıklanma tarihinden sonraki 3 günlük periyotta endekste yer alan şirketlere yatırımcı tepkisinin olumlu ve anlamlı olduğuna dair bulgular elde edilmiştir.

Tükenmez ve Gençyürek (2016), Wilcoxon testi kullanarak, BİST Sürdürülebilirlik Endeksi'nde yer alan şirketlerin, endeksin lansmanı sonrası yaşadıkları fiyat değişimlerinin yönünü, Paired Sampel T testi yardımıyla da BİST Sürdürülebilirlik Endeksi ve BİST endeksleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, çoğu şirketin fiyatları endekse dahil edildikten sonra düşüş göstermiştir. Ayrıca BİST Sürdürülebilirlik Endeksi ile diğer endeksler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Altınay, Kaki, Kestane, Soba, Dinçer ve Eser, (2017), BIST Sürdürülebilirlik Endeksinde yer alan dört bankanın, sürdürülebilirlik endeksine girmeden önceki ve girdikten sonraki hisse senedi değişimlerini incelemiştir. Araştırmada, endekse girmenin banka performansı üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığı araştırılmış, bu kapsamda BİST100 Endeksi kapanış değerleri ile dört bankanın hisse senedi değerlerinin ağırlıklı ortalamalarının ay sonu değerleri kullanılmıştır. Çalışmada ilk olarak dört bankanın hisse senedi değerleri ortalaması ile BİST100 kapanış değerleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş, değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Sürdürülebilirlik endeksine dahil olunmasından öncesi ve sonrası ortalama değerler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sürdürülebilirlik endeksine dahil olunduktan sonra, ortalama getirilerde bir azalış gerçekleşmiş olsa da, bu azalış anlamlı değildir.

Temiz ve Acar (2018), BİST Sürdürülebilirlik Endeksi'nde yer alan 44 şirketin, endekse giriş duyurusunun hisse senedi getirisi üzerinde aşırı bir etkiye sahip olup olmadığını ölçmek için olay çalışması yöntemi kullanmışlardır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, endekse girme duyurusunun hisse senedi getirisi üzerinde aşırı tepkiye neden olduğuna dair kısıtlı kanıtlara ulaşılmıştır. Olay günü %10 anlamlılık seviyesinde negatif aşırı getiri ortaya çıkmış, olay sonrası ise yalnızca üç günde anlamlı aşırı getirilere rastlanmış, bu getiriler iki gün negatif bir gün ise pozitif olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca, toplam varlık, hisse başı kar, borçluluk ve Tobin Q değerlerine göre sınıflandırılan şirketlerin aşırı getirileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Gök ve Gökşen de (2020) çalışmalarında BİST Sürdürülebilirlik Endeksi'nde işlem gören bankalara odaklanmışlardır. Endekse giriş duyurularının, getiri üzerindeki etkilerinin olay çalışması yöntemiyle araştırıldığı çalışma, XUSRD'de Kasım 2014 – Ekim 2019 arasında ortaya çıkan ortalama anormal getirilerin genel olarak duyuru öncesinde negatif, duyuru sonrasında ise pozitif olduğunu göstermiştir. Kümülatif ortalama anormal getiriler (CAAR), olaydan 10 gün öncesinden olay gününe kadar negatif olarak giderek artış göstermiş, olay gününden itibaren ise düzelme başlamış ve olaydan 10 gün sonrasında ilk kez pozitif değer ortaya çıkmıştır. Olaydan 10 gün sonrası ve 10 gün öncesindeki CAAR değerleri arasındaki ortalama fark pozitif ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Çalışmadan elde edilen bulgular, bankaların XUSRD'de listelenmelerinin, yatırımcılar açısından pozitif bir etki yarattığına işaret etmektedir.

Ulaşılan literatür değerlendirildiğinde, özellikle Türkiye için yapılan çalışmalarda endekse girmenin şirketlerin hisse senetleri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğuna dair kısıtlı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Ne var ki piyasanın negatif haberlere pozitif haberlerden daha büyük tepki verdiği de bilinen bir durumdur. Bu bağlamda şirketlerin endeksten çıkartılmalarının ya da değerlendirmeye alınıp endekse kabul edilmemelerinin etkisinin araştırılması noktasında literatürde boşluk olduğu görülmektedir.

Yöntem

Şirketlerin BİST Sürdürülebilirlik Endeksi (XUSRD) açısından değerlendirmeye alınmasının ve bu değerlendirmenin ardından endekse kabul edilip edilmediğine ilişkin bilginin kamuoyuna duyurulmasının ardından şirketlerin getirilerinde anlamlı değişimler olup olmadığının araştırılması için “Olay Analizi” yöntemi kullanılmıştır. Yöntem, bir hisse senedinin belirli bir olaya verdiği fiyat tepkisini analiz etmek için kullanılmaktadır (Scholtens ve Peenstra, 2009, s. 3232). Çalışmada kullanılan Olay Analizi yöntemi, spesifik bir olay ya da bilgiye ilişkin haberin piyasaya ulaşmasını takiben yatırımcının verdiği kısa süreli tepkiyi ölçmek için kullanılan etkili bir yöntemdir. Buna göre olay günü etrafında gerçekleşen getiriler, beklenen getirilerden anlamlı bir farklılık gösteriyorsa, piyasada söz konusu olaya tepki olarak Anormal Getiri (AR) oluşmuş demektir. Bu doğrultuda duyurunun yapıldığı gün “olay günü” olarak kabul edilmiş ve olay gününü takip eden günlerde şirket hisselerinin anormal getiriler sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiştir. Gerçekleşen getirilerin “anormal” olup olmadığına karar verilebilmesi için öncelikle karşılaştırma yapılabilecek şekilde “beklenen getirilerin” oluşturulması gerekmektedir. Olay analizi de esasında gerçekleşen getirilerin beklenen getiriden anlamlı bir sapma gösterip göstermemesi durumuna göre “olay etkisinin” varlığını araştırmaya dayanmaktadır.

Piyasa verilerine dayalı olay çalışmalarında beklenen getirilerin hesaplanması genellikle piyasa modeli referans alınarak yapılmaktadır. Bu amaçla “Olay Penceresi” olarak adlandırılan, olay etkisinin beklendiği zaman aralığı için beklenen getiriler, olay penceresinden önceki belirli bir zaman diliminde (tahmin penceresi) gerçekleşen getiriler bağlamında hesaplanmaktadır.

Olay analizi, “Olay Penceresi” ve “Tahmin Penceresi” olarak adlandırılan periyodların tespit edilmesinin ardından, 5 adımdan oluşan bir hesaplama süreci izlenerek gerçekleştirilir. Çalışmada “Olay Penceresi” olarak, Sürdürülebilirlik Endeksi’nde yer alan şirketlerin ilan edildiği “Olay Günlerinden” önceki ve sonraki on beşer günü kapsayan toplam 31 günlük dönem alınmıştır. Olay penceresinden önceki 200 gün ise “Tahmin Penceresi”ni oluşturmaktadır. Olay analizi tekniğinin uygulanmasında Yavuz, Yıldırım ve Elmas (2015, s.78-79) ile Brown ve Warner (1980)’in uyguladıkları yöntemler takip edilmiştir. İlk adım, olay penceresi içerisinde her bir şirketin her bir gün için anormal getiri elde edip etmediğinin tespit edilmesidir. Bu amaçla, tahmin penceresi boyunca endeks getirilerine ve şirketin getirilerine ilişkin zaman serileri regresyona tabi tutulur. Bunun için öncelikle endeksin ve hisse senetlerinin günlük getirilerinin hesaplanması gerekmektedir. Denklem (1) piyasa getirisinin, Denklem (2) ise hisse senedi getirilerinin hesaplanmasında kullanılmaktadır.

$$R_{mt} = \frac{I_t - I_{(t-1)}}{I_{(t-1)}} \quad (1)$$

Denklem (1)’de R_{mt} , piyasa getirisini, I_t BIST100 endeksinin t günündeki kapanış değerini ve $I_{(t-1)}$ BIST100 endeksinin $t-1$ günündeki kapanış değerini ifade etmektedir.

$$R_{it} = \frac{D + (P_{it} - P_{(it-1)})}{P_{(it-1)}} \quad (2)$$

Denklem (2)’de R_{it} hisse “i” senedinin t günündeki getirisini; P_{it} şirketin hisse senedinin t günü kapanış fiyatını, $P_{(it-1)}$ “i” hisse senedinin $t-1$ günü kapanış fiyatını ve “D” ise hisse senedinin t gününde ödenen kar payını ifade etmektedir.

Denklem (1) ve Denklem (2)’nin çözümünden elde edilen günlük getiriler her bir hisse senedi için Denklem (3)’te gösterilen regresyon analizine tabi tutulmuştur. Böylece elde edilen sabit terim (α) ve regresyon katsayısı (β), beklenen getirilerin hesaplanmasında kullanılmaktadır.

$$R_{it} = \alpha_i + \beta_i R_{mt} + \varepsilon \quad (3)$$

Regresyon analizinden (Denklem (3)) elde edilen regresyon katsayısı ve sabit terim, olay penceresi için kurulan piyasa modelinde endeks getirisi ile birlikte şirketin beklenen getirisinin, yani $E(R)_{it}$ ’nin hesaplanmasında kullanılmaktadır (Denklem (4)).

$$E(R)_{it} = \alpha_i + \beta_i R_{mt} \quad (4)$$

Şirketin beklenen getirileri hesaplandıktan sonra, olay penceresi boyunca gerçekleşen getiriler ile beklenen getiriler arasındaki fark, şirketin anormal getirisini oluşturmaktadır (Denklem (5)).

$$AR_{it} = R_{it} - E(R)_{it} \quad (5)$$

Anormal getiriler her bir şirket için günlük olarak Denklem (5)'teki gibi hesaplanabilir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı bir anormal getirinin varlığından söz edebilmek için, anormal getirilerin t istatistiklerinin hesaplanması ve kritik değerler ile karşılaştırılması gerekmektedir. Hesaplanan anormal getirilerin, tahmin penceresinde analiz edilen regresyon modelinin standart hatasına (σ) bölünmesi ile t istatistiği elde edilmiş olur (Denklem (6)). T istatistiğinin değerinin, kritik değerler olan $\pm 1,96$ 'dan ($\pm 1,645$) mutlak değerce büyük olması, anormal getirinin % 5 (% 10) anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu şeklinde yorumlanır.

$$t(AR) = \frac{AR_{it}}{\sigma_i} \quad (6)$$

Ortalama anormal getiriler (AAR), her bir olaya dahil olan şirketlerin, olay penceresinin ilgili günündeki anormal getirilerinin aritmetik ortalamasıdır. AAR, belirli bir şirkete ya da şirket grubuna yatırım yapan yatırımcının olay penceresi içerisindeki belirli bir günde elde edeceği günlük anormal getirisini ifade eder. Denklem (7)'de AAR'nin hesaplanışına yer verilmiştir. Ortalama anormal getirilerinin sıfırdan farklı olup olmadığının anlaşılması için Denklem (8)'den yararlanır. Denklem (7) ve Denklem (8)'de "n" şirket sayısını göstermektedir.

$$AAR_t = \left(\frac{1}{n}\right) \sum_{i=1}^n AR_{it} \quad (7)$$

$$t(AAR_t) = \left(\frac{1}{\sqrt{n}}\right) \sum_{i=1}^n \frac{AR_{it}}{\sigma_i} \quad (8)$$

Olay gününün öncesinde ve sonrasında yatırımcının dönemsel toplam getirisinin beklenenden farklı olup olmadığının ölçülebilmesi için kümülatif ortalama anormal getirilerin (CAAR) hesaplanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ortalama anormal getirilerden yararlanılarak CAAR hesaplanmasında Denklem (9) kullanılmaktadır. CAAR'ın anlamlılığının test edilmesi için kullanılacak t istatistiğinin formülü, Denklem (10)'da gösterilmiştir. "k" serbestlik derecesi olup, "n-2" alınmıştır.

$$CAAR = \left(\frac{1}{n}\right) \sum_{t=T_1}^{T_2} \sum_{i=1}^n AR_{it} \quad (9)$$

$$t(CAAR) = \frac{CAAR(T_1, T_2)}{\sigma_{CAAR(T_1, T_2)}} \quad (10)$$

$$\sigma_{CAAR} = \sqrt{\frac{1}{N(N-d)} \sum_{i=1}^N (CAR_i(T_1, T_2) - CAAR(T_1, T_2))^2} \quad (11)$$

Denklemden d serbestlik derecesi olup, piyasa modeli için n-2 olarak alınmıştır.

Veri Seti ve Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın amacı yatırımcıların şirketlerin sürdürülebilirlik endeksine girdiklerine/giremediklerine ilişkin piyasaya ulaşan bilgiye tepki verip vermediklerinin; diğer bir ifadeyle yatırımcıların şirketlerin endekste yer almalarına duyarlı olup olmadıklarının tespit edilmesidir. Bu bağlamda; şirketlerin sürdürülebilirlik endeksinde yer almalarının performanslarını ne şekilde etkilediği farklı analiz teknikleri kullanılarak incelenebilse de araştırmanın amacına en uygun yöntem olarak Olay Analizi metodu seçilmiştir. Spesifik bir olay ya da bilgiye ilişkin haberin piyasaya ulaşmasını takiben yatırımcının verdiği kısa süreli tepkiyi ölçmede Olay Analizi'nin sıklıkla başvurulan bir yöntem olduğu farklı çalışmalarda (Bash ve Alsaifi, 2019, Faramarzi ve Bhattacharya, 2021, Kim, Kim, Lee ve Thang, 2020, Pandey ve Kumari, 2001, Yue, Zhang ve Zhang, 2020) rahatça görülebilmektedir.

Analizde kullanılacak veriler, 2018 ve 2019 yılları için BİST Sürdürülebilirlik Endeksi'nde yer almak üzere ilk defa değerlendirmeye alınan şirketlerin gün sonu kapanış verileridir. Kasım 2017-Ekim 2018 döneminde, 63 şirket değerlendirmeye alınmış olup bunların 23 tanesi, Kasım 2018-Ekim 2019 döneminde ise 71 şirket değerlendirmeye alınmış olup bunların 27 tanesi bir önceki dönemlerde endekste yer almamış şirketlerdir. Olay günleri 27.10.2017 ve 26.10.2018 olup ilk olay tarihi için 23 şirketin, ikinci olay tarihi için ise 27 şirketin, olay penceresi için 31 günlük, tahmin penceresi için ise 200 günlük olmak üzere kapanış verileri Bloomberg Terminal üzerinden elde edilmiştir.

Bulgular

Çalışmada olay günü olarak iki farklı tarih ele alınmıştır. Bu tarihlerden ilki, 2018 yılı için BİST Sürdürülebilirlik Endeksi'nde yer alacak ve alamayacak şirketlerin açıklandığı 27.10.2017 günü, ikinci tarih ise, 2019 yılında endekste yer alacak ve alamayacak şirketlerin açıklandığı 26.10.2018 günüdür. Her bir dönem için şirketlerin XUSR'D'e girmelerinin ya da girememelerinin ilanı, bağımsız birer olay kabul edilmiştir. Dolayısıyla, 4 ayrı olay analizi gerçekleştirilmiştir.

27.10.2017 günü açıklanan sonuçlara göre, 5 şirketin 2018 yılında XUSR'De yer alacağı duyurulmuştur. Bu 5 şirketin 3 tanesinde olay penceresinin farklı günlerinde %5 ve %10 anlamlılık düzeylerinde anormal getiriler tespit edilmiştir. Diğer iki şirketin anormal getirilerinin anlamlılık seviyesi % 10'dur.

27.10.2017 günü endekse giremeyeceği duyurulan 18 şirketin 12 tanesinde farklı günlerde % 5 ve %10 anlamlılık seviyelerinde, ilave olarak 4 tanesinde %10 anlamlılık seviyesinde anormal getiriler gözlenmiştir. Bu şirketler arasında anormal getiriye rastlanmayan şirket sayısı 2'dir.

26.10.2018 günü açıklanan sonuçlara göre 2019 yılı değerlendirme sonuçlarına göre 6 şirketin XUSR'De yer alacağı ilan edilmiştir. 3 şirkette % 5 ve % 10 seviyelerinde, 2 şirkette yalnızca % 10 seviyesinde anlamlı anormal getiri tespit edilmiştir. Bir şirketin ise anormal getiri sağlamadığı anlaşılmıştır.

26.10.2018 günü ilan edilen sonuçlara göre, 21 şirketin 2019 yılında XUSR'De yer almayacağı duyurulmuştur. Bu şirketlerin 11 tanesinde % 5 ve % 10 anlamlılık seviyelerinde, 6 tanesinde ise yalnızca % 10 anlamlılık seviyesinde anormal getiri görülmüştür. Yalnızca 4 şirkette anormal getiriye rastlanmamıştır.

Buraya kadarki değerlendirmeler, şirket bazlı ve günlük anormal getirileri içermektedir. Ortalamalar dikkate alınarak hesaplanan ortalama anormal getirilere ilişkin Tablo 3'e bakıldığında, endekste yer almayacağı duyurulan şirketlerin endekse giren şirketlere kıyasla çok daha fazla sayıda ortalama anormal getiri sağladığı görülmektedir. Bu bulgu, finansal piyasalarda negatif bilginin pozitif bilgiye göre daha fazla tepkiyle karşılaştığı yönündeki genel kanı ile uyumludur. Anlamlı anormal getirilerin ağırlıklı olarak olay gününün sonrasında ortaya çıktığı göze çarpmaktadır. 27.10.2017 tarihinde endekse giremeyen şirketlerin, t+1 günü dışındaki tüm anormal getirileri negatiftir. 26.10.2018 tarihinde endekse giremeyen şirketler ilk gün negatif anormal getiri sağlamış, t+10 gününden itibaren ise anormal getiriler pozitif dönmüştür. Endekste yer almayan şirketlerde ortalama anormal getiriye rastlanmamıştır.

Tablo 3

Ortalama Anormal Getiriler (AAR)

	27.10.2017	27.10.2017	26.10.2018	26.10.2018
	Giren	Giremeyen	Giren	Giremeyen
T(+15)	-0.0141**	-0.0123**	0.0209**	0.0011
T(+14)	0.0029	-0.0025	-0.0078	-0.0035
T(+13)	0.0057	-0.0073*	-0.0029	0.0121**
T(+12)	0.0070	-0.0010	-0.0043	-0.0046

T(+11)	0.0011	-0.0110**	-0.0092	0.0060*
T(+10)	-0.0050	-0.0002	-0.0134	0.0324**
T(+9)	0.0019	0.0062	-0.0088	0.0050
T(+8)	0.0040	0.0024	0.0080	0.0011
T(+7)	0.0026	0.0012	0.0027	0.0021
T(+6)	-0.0015	-0.0061*	0.0059	-0.0066
T(+5)	-0.0085	-0.0002	0.0025	-0.0070**
T(+4)	0.0025	-0.0122**	-0.0060	-0.0045
T(+3)	-0.0047	-0.0010	-0.0005	-0.0037
T(+2)	0.0027	-0.0175**	-0.0014	-0.0142**
T(+1)	0.0040	0.0066**	-0.0014	-0.0072
T(0)	-0.0078	-0.0104	0.0069	0.0037
T(-1)	0.0073	0.0059	-0.0209**	0.0016
T(-2)	0.0027	-0.0017	-0.0019	-0.0113**
T(-3)	0.0093	-0.0061	0.0042	-0.0040
T(-4)	0.0100*	0.0038	-0.0138	-0.0050
T(-5)	-0.0051	0.0059	0.0013	0.0031
T(-6)	0.0040	-0.0037	0.0035	0.0051
T(-7)	0.0006	-0.0016	0.0052	-0.0004
T(-8)	0.0001	0.0017	0.0120	0.0021
T(-9)	0.0013	0.0000	0.0088	0.0061
T(-10)	-0.0006	0.0002	-0.0013	0.0017
T(-11)	-0.0061	-0.0086	-0.0061	-0.0017
T(-12)	-0.0001	-0.0009	-0.0056	0.0006
T(-13)	0.0098	-0.0150**	0.0000	-0.0045
T(-14)	-0.0065	-0.0143**	-0.0056	-0.0018
T(-15)	-0.0045	-0.0045	-0.0019	0.0036

Not: ** ve * sırasıyla %5 ve %10 anlamlılık seviyelerinde anlamlı olan değerli ifade etmektedir.

Tablo 4 ise endekse giren ve giremeyen şirketlere ait, olay gününden önceki ve sonraki beşer gün (-5;+5), önceki 5 gün (-5;0) ve sonraki 5 günlük (0;+5) Kümülatif Ortalama Anormal Getirileri (CAAR) göstermektedir.

Tablo 4
Kümülatif Ortalama Anormal Getiriler (CAAR)

	27.10.2017	27.10.2017	26.10.2018	26.10.2018
	Giren	Giremeyen	Giren	Giremeyen
(0;+5)	-0.0119	-0.0348**	0.0000	-0.0329**
(-5;+5)	-0.0137**	0.0057	-0.0311**	-0.0484**
(-5;0)	0.0164	-0.0027	-0.0242	-0.0118

Not: ** ve * sırasıyla %5 ve %10 anlamlılık seviyelerinde anlamlı olan değerli ifade etmektedir.

Tablo 4'te yer alan bulgular 27.10.2017 tarihinden 5 gün önce endekse giren veya giremeyen şirketlere yatırım yapan yatırımcıların olay gününe kadarki 5 günlük süreçte anlamlı bir getiri elde edemediklerini göstermektedir. Olay günü endekse giren şirketlere yatırım yapan ve yatırımlarını olay gününden 5 gün sonraya kadar uzatan yatırımcılar da herhangi bir anlamlı getiri elde edemezken endekse giremeyen şirketlere yatırım yapan ve yatırımlarını 5 gün uzatan yatırımcılar negatif ve % 3,48 getiriyle karşılaşmışlardır. Aynı olay için bakıldığında, olay gününden 5 gün önce yatırım yapan ve yatırımlarını olay gününden 5 gün sonrasına kadar uzatan yatırımcılardan, endekse giren şirketlere yatırım yapanların negatif ve % 1,64 getiriyle karşılaştıkları buna karşılık endekse giremeyen şirketlere yatırım yapanların ise anlamlı bir getiri elde edemedikleri tespit edilmiştir.

26.10.2018 tarihli olayda da olay tarihinden 5 gün önce endekse giren veya giremeyen şirketlere yatırım yapan yatırımcıların olay gününe kadarki 5 günlük süreçte anlamlı bir getiri elde edemedikleri tespit edilmiştir. Olay günü endekse giren şirketlere yatırım yapan ve yatırımlarını olay gününden 5 gün sonraya kadar uzatan yatırımcılar herhangi bir anlamlı getiri elde edemezken endekse

giremeyen şirketlere yatırım yapan ve yatırımlarını 5 gün uzatan yatırımcılar negatif ve %3,29 getiriyle karşılaşmışlardır. Bir önceki olay tarihinden farklı olarak ise hem endekse giren hem de giremeyen şirketlere olay gününden 5 gün önce yatırım yapan ve yatırımlarını 5 gün sonra sonlandıran tüm yatırımcılar negatif getirilerle karşılaşmışlardır.

Tablo 4'te sunulan sonuçlar, endekse giren şirketlerin pozitif kümülatif ortalama getiri sağlayamadıklarını, dahası bu şirketlere 11 günlük yatırım yapan yatırımcıların negatif getiri elde ettiklerini göstermiştir. Bu durum, sürdürülebilirlik endeksine dahil edilmenin kümülatif pozitif bir tepkiyle karşılaşmadığını ortaya koymuştur. Buna karşılık, endekse dahil edilmeyen şirketlere karşı oluşan negatif tepki dikkat çekmektedir. Ayrıca 2018 yılında bir önceki yıla göre bu tepkide bir artış yaşanmıştır. Bu artış, her ne kadar endekse girişler pozitif bir getiri sağlamasa dahi, sürdürülebilirlik konusunda yatırımcıların duyarlılıklarında bir önceki yıla göre artış gerçekleştiğini göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ele alınan iki farklı olay gününde, sürdürülebilirlik endeksine dâhil edilmenin hem şirketler bazında hem de ortalamalar dikkate alındığında kesin bir şekilde pozitif ya da negatif getiri sağlamadığı tespit edilmiştir. Özellikle kümülatif ortalama anormal getiri sonuçları, hiçbir olay penceresinde pozitif normalüstü getirinin oluşmadığını kanıtlamaktadır. Bu sonuçlar, Curran ve Moran (2007) ile Ortas ve Moneva'nın (2011) elde etmiş oldukları sonuçlarla benzerlik göstermekte ve sürdürülebilirlik endeksine dâhil edilmenin pozitif getiri sağlayacağı hipotezini desteklememektedir. Bu noktada, Borsa İstanbul için sosyal sorumlu yatırımcıların şirketlerin piyasa değerleri üzerinde özellikle pozitif anlamda güçlü bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

İncelenen olay günlerinde, endekse dâhil edilmemenin ise şirketler nezdinde negatif anlamlı ortalama getirilere sebep olduğu, bu negatif ortalama getirilerin 27.10.2017 tarihinde uzun süre varlığını koruduğu, 26.10.2018 tarihinde ise daha kısa sürede normale döndüğü ortaya konulmuştur. Ortalama anormal getiri hesaplamaları göz önünde bulundurulduğunda, sürdürülebilirlik ile ilgili çıkan olumsuz haberlerin yatırımcılar tarafından negatif bir tepki ile karşılandığı söylenebilmektedir. Ayrıca bu durum her iki olay penceresine ait hesaplanan kümülatif ortalama anormal getiriler üzerinden de ortaya konulabilmektedir. Ulaşılan bu bulgu, Lorraine vd.'nin (2004) araştırmasını destekler niteliktedir. Her ne kadar, Lorraine vd. (2004) tarafından yapılan çalışmada şirketlerin sürdürülebilirlik performansları yalnızca çevresel performansları üzerinden ölçülmüş olsa da sonuçta yatırımcıların ortaya çıkan olumsuz haberlere negatif bir tepki verdikleri açıktır.

Elde edilen sonuçlar, sürdürülebilirlik endeksine dâhil edilmenin kesin bir pozitif ya da negatif tepkiyle karşılanmamasına karşın endekste yer alamamanın negatif bir tepkiyle karşılandığını göstermekte ve bu açıdan Becchetti vd. (2012) ve Consolandi vd. (2009) tarafından yapılan çalışmalarla benzer sonuçlar içermektedir. Ayrıca, endekse giremeyen şirketlere ait oluşan negatif kümülatif getirilerin 2018 yılında bir önceki yıla göre artış göstermiş olması, yatırımcılar arasında sosyal sorumluluk kavramının benimsenmiş olduğuna işaret etmekte ve Nakai vd.'nin (2013) çalışmasını desteklemektedir. Buna göre, ilerleyen yıllarda yatırımcıların sürdürülebilirlik konusuna olan hassasiyetlerinin artacağı ve dolayısıyla endekse dahil edilen şirketlere karşı pozitif kümülatif getiri oluşacağı beklenebilir.

Özellikle gelişmiş piyasalarda yatırımcıların sürdürülebilirlikle ilgili olumlu durumlara pozitif, olumsuz durumlara ise negatif tepki verdiği ortaya konulmuştur. Ancak gelişmekte olan piyasalarda da benzer sonuçların ortaya çıkabilmesi ancak yatırımcıların sürdürülebilirlik konusunda yeterli bilgiye sahip olması, sürdürülebilirlik konusunu önemsemesi ve piyasanın etkin bir yapıya kavuşmasıyla sağlanacaktır (Adamska ve Dabrowski, 2016, s. 368). Yapılmış pek çok çalışmada, yatırımcıların sürdürülebilir yahut sosyal sorumlu olarak adlandırılan yatırımlar hakkında henüz çok bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiş olmakla birlikte, Türkiye'de bu alanda yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Sürdürülebilirlik endeksi, sosyal sorumlu yatırımlar, sürdürülebilir yatırım araçları vb. konularda düzenleyici kurum ve kuruluşların yaptığı çalışmalar ise oldukça sınırlı ve yatırımcıya ulaşmaktan oldukça uzaktır. Türkiye'de yapılan araştırmalarda, Consolandi vd. (2009), Reddy ve

Gordon (2010) ve Robinson vd. (2011) tarafından ulaşılan bulgularla uyumlu sonuçların elde edilememesinin temel nedeni yukarıda sayılan faktörlerden dolayı yatırımcıların henüz tam olarak sürdürülebilir yatırım anlayışına kavuşmamış olmalarıdır.

Bu çalışmada, Sürdürülebilirlik Endeksi'ne dâhil edilmek üzere incelemeye alınan ve bir yıllık inceleme sonucu endekse giren ve giremeyen şirketlere yönelik yatırımcı tepkisi incelenmiştir. Alanda yapılacak çalışmaların, sürekli olarak endekste yer alan şirketlere ve endeksten çıkarılan şirketlere karşı oluşan tepkileri incelemesi faydalı olacaktır. Bunun yanında, yatırımcı düşünceleri ve davranışlarını ölçmeye odaklanan çalışmalar literatürdeki boşluğu doldurmak adına faydalı olacaktır. Ayrıca, uluslararası piyasalarda kullanılan sosyal sorumlu yatırım araçlarının tespit edilmesi ve Türkiye'de kullanılabilirliklerinin test edilmesi konusunda çalışmalar yapılmasının gerekliliği de ortadadır.

Kaynaklar

- Adamska, A. and Dabrowski, T. J. (2016). Do investors appreciate information about corporate social responsibility? Evidence from the Polish equity market. *Inzinerine Ekonomika/Engineering Economics*, 27(4), 364-372.
- Adriani, F. and Becchetti, L. (2002). Fair trade: A “third generation welfare” mechanism to make globalisation sustainable (Ed.) *Whalley, J. Working Paper*, No. 171.
- Altınay, A., Kaki, B., Kestane, A., Soba, M., Dinçer, Ö. ve Eser, Ş. I. K. (2017). Sürdürülebilirlik endeksinin bankacılık sektörü hisse senedi değerlerine etkileri, BİST Sürdürülebilirlik Endeksi üzerine bir inceleme. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17(34), 208-229. DOI: 10.30976/susead.337089
- Bash, A. and Alsaifi, K. (2019). Fear from uncertainty: An event study of Kashoggi and stock market returns. *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 23, 54-58.
- Becchetti, L., Ciciretti, R., Hasan, I. and Kobeissi, N. (2012). Corporate social responsibility and shareholder's value. *Journal of Business Research*, 65(11), 1628-1635. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.10.022>
- Becchetti, L., Di Giacomo, S. and Pinnacchio, D. (2008). Corporate social responsibility and corporate performance: Evidence from a panel of US listed companies. *Applied Economics*, 40(5), 541-567. <https://doi.org/10.1080/00036840500428112>
- BİST Duyurular, <https://www.borsaistanbul.com/duyurular> adresinden 04.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Borsa İstanbul. (2014). Şirketler İçin Sürdürülebilirlik Rehberi. <https://www.borsaistanbul.com/data/kilavuzlar/surdurulebilirlik-rehberi.pdf>
- Borsa İstanbul, Endeks ve Veri Direktörlüğü 1:13, BİST Sürdürülebilirlik Endeksi Temel Kuralları, (2017). <http://www.borsaistanbul.com/docs/default-source/endeksler/bist-surdurulebilirlik-endeksi-temel-kurallari.pdf?sfvrsn=23> adresinden erişilmiştir.
- Brown, S. J. and Jerold, B. W. (1980). Measuring security price performance. *Journal of Financial Economics*, 8(3), 205-258. [https://doi.org/10.1016/0304-405X\(80\)90002-1](https://doi.org/10.1016/0304-405X(80)90002-1)
- Cheung, A. and Roca, E. (2013). The effect on price, liquidity and risk when stocks are added to and deleted from a sustainability index: Evidence from the Asia Pacific context. *Journal of Asian Economics*, 24, 51-65. <https://doi.org/10.1016/j.asieco.2012.08.002>

- Consolandi, C., Jaiswal-Dale, A., Poggiani, E. and Vercelli, A. (2009). Global standards and ethical stock indexes: The case of the Dow Jones Sustainability Stoxx Index. *Journal of Business Ethics*, 87(1), 185-197. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9793-1>
- Curran, M. M. and Moran, D. (2007). Impact of the FTSE4Good Index on firm price: An event study. *Journal of Environmental Management*, 82(4), 529-537.
- Çıtak, L. ve Ersoy, E. (2016). Firmaların BIST Sürdürülebilirlik Endeksine alınmasına yatırımcı tepkisi: Olay çalışması ve ortalama testleri ile bir analiz. *International Journal of Alanya Faculty of Business*, 8(1), 43-57.
- Çiftçiöğlü, B. A. ve Gök, B. (2018). Kurumsal sosyal sorumluluğun kurumsal itibara etkisi ve bir uygulama. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 183-196.
- Daszyńska-Żygadło, K., Ryszawska, B., Słoński, T. and Zawadzki, B. M. (2014). Investors' reactions for sustainability index inclusion—Is CSR a good news?. *Acta Universitatis Lodzianis Folia Oeconomica*, 2(300), 45-60
- Domini, A. L. (2001). *Socially responsible investing: Making a difference and money*. Chicago, USA: Dearborn Trade.
- Faramarzi, A. and Bhattacharya, A. (2021). The economic worth of loyalty programs: An event study analysis. *Journal of Business Research*, 123, 313-323.
- Gök, İ. Y. ve Gökşen, H. (2020). Bankaların sürdürülebilirlik endeksine dahil edilmelerinin hisse senedi getirileri üzerindeki etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 89-106.
- Kamuyu Aydınlatma Platformu, Duyurular. (2019). <https://www.kap.org.tr/tr/ara/s%C3%BCrd%C3%BCr%C3%BClebilirlik%20endeksi/1> adresinden 10.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kim, J., Kim, J., Lee, S.K. and Thang, L. (R) (2020). Effects of epidemic disease outbreaks on financial performance of restaurants: Event study method approach. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 43, 32-41.
- Klassen, R. D. and McLaughlin, C. P. (1996). The impact of environmental management on firm performance. *Management Science*, 42(8), 1199-1214. <https://doi.org/10.1287/mnsc.42.8.1199>
- Lorraine, N. H. J., Collison, D. J. and Power, D. M. (2004). An analysis of the stock market impact of environmental performance information. *Accounting Forum*, 28(1), 7-26. <https://doi.org/10.1016/j.accfor.2004.04.002>
- McWilliams, A. and Siegel, D. (2000). Corporate social responsibility and financial performance: Correlation or misspecification?. *Strategic Management Journal*, 21(5), 603-609. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(200005\)21:5<603::AID-SMJ101>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(200005)21:5<603::AID-SMJ101>3.0.CO;2-3)
- Nakai, M., Yamaguchi, K. and Takeuchi, K. (2013). Sustainability membership and stock price: An empirical study using the Morningstar-SRI Index. *Applied Financial Economics*, 23(1), 71-77. <https://doi.org/10.1080/09603107.2012.709602>
- Oberndorfer, U., Schmidt, P., Wagner, M. and Ziegler, A. (2013). Does the stock market value the inclusion in a sustainability stock index? An event study analysis for German firms. *Journal of Environmental Economics and Management*, 66(3), 497-509. <https://doi.org/10.1016/j.jeem.2013.04.005>

- Ortas, E. and Moneva, J. M. (2011). Sustainability stock exchange indexes and investor expectations: Multivariate evidence from DJSI-Stoxx. *Spanish Journal of Finance and Accounting*, 40(151), 395-416. <https://doi.org/10.1080/02102412.2011.10779706>
- Pandey, D.K. and Kumari, V. (2020). Event study on the reaction of of the developed and emerging stock markets to the 2019-nCoV outbreak. *International Review of Economics and Finance*, 71, 467-483.
- Reddy, K. and Gordon, L.W. (2010). The effect of sustainability reporting on financial performance: An empirical study using listed companies. *Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability*, 6(2), 19-42.
- Renneboog, L., Ter Horst, J. and Zhang, C. (2008). Socially responsible investments: Institutional aspects, performance and investor behaviour. *Journal of Banking and Finance*, 32(9), 1.723-1.742. <https://doi.org/10.1016/j.jbankfin.2007.12.039>
- Robinson, M., Kleffner, A. and Bertels, S. (2011). Signaling sustainability leadership: Empirical evidence of the value of DJSI membership. *Journal of Business Ethics*, 101(3), 493-505. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0735-y>
- Scholtens, B. and Peenstra, W. (2009). Scoring on the stock exchange? The effect of football matches on stock market returns: An event study. *Applied Economics*, 41(25), 3231-3237.
- Temiz, H. ve Acar, M. (2018). Sürdürülebilirlik endeksinde işlem gören firmaların finansal performansı: olay çalışması örneği. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 1971-1987. Doi: 10.17218/hititsosbil.441200
- The Global Sustainable Investment Alliance, Global Sustainable Investment Review (2018). https://www.ussif.org/files/GSIR_Review2018F.pdf
- Tükenmez, N. M. ve Gençyürek, A. G. (2016). Sustainability indices in developing markets: A study about Borsa Istanbul Sustainability Index. *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies*, 2(2), 39-69.
- Yavuz, S., Yıldırım, S. ve Elmas, B. (2015). Kurumsal yönetim endeksi ile şirket hisse senedi getiri ilişkisi: BİST’te bir uygulama, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 73-82.
- Yue, W., Zhang, S. and Zhang, Q. (2020). Asymmetric news effects on cryptocurrency liquidity: An Event study perspective. *Finance Research Letters*. DOI: 10.1016/j.frl.2020.101799.

Extended Abstract

Introduction

The development of sustainable investments, also known as ethical investment or social responsible investment, allows investors to compare their investment policies with their personal values and principles (Domini, 2001; Ortas and Moneva, 2011, s. 396). Today, there is a great interest in sustainable investments. As a result of increased interest in sustainability, investors have started to take into account the sustainability performance of the companies as well as obtaining the best return. Thus, how investors reacted to the inclusion and exclusion of firms' stocks from index became one of the researched topics. This research aimed to reveal the direction and the degree of the investor response to the companies that included and not on the BIST Sustainability Index. In the research by using the case study method, analyzes were carried out over two different years in order to measure the investors response better. In addition, to detect both positive and negative responses, the returns of firms that are listed and not in the index after the evaluation are examined separately. The results show that inclusion in the sustainability index is not met with a definite positive or negative response, but the failure of inclusion in the index is met with a negative response.

Literature Review

When the literature is reviewed, besides the studies showing there is a linear relationship between the social responsibility performances of the companies and their financial performances (Consolandi, Jaiswal-Dale, Poggiani and Vercelli 2009; Klassen and Laughlin, 1996; Lorraine, Collison and Power 2004; Reddy and Gordon, 2010) there are also studies showing that the society is indifferent to the environmental and social performance of the companies (Curran and Moran, 2007; Ortas and Moneva, 2011). In addition, it was determined that responses to news that can be considered negative in the stock market is stronger and more permanent than the responses to positive news (Consolandi et al., 2009).

Some studies have shown that only positive returns occur after positive news and investors are indifferent to negative news (Nakai, Yamaguchi and Takeuchi, 2013). However, this happened in the opposite way in different markets, while negative news faced negative reaction, positive news remained unresponsive (Becchetti, Ciciretti, Hasan and Kobeissi 2012). In Turkey, the number of studies in this area are limited and while the effect of positive news is researched, the effect of negative news is generally ignored. The reviewed literature shows that the effect of positive news on stocks is mostly not significant (Altınay, Kaki, Kestane, Soba, Dinçer and Eser 2017; Çıtak and Ersoy, 2016; Temiz and Acar, 2018; Tükenmez and Gençyürek, 2016).

Method

The "Event Analysis" method was used to investigate whether there are significant changes in the returns of the firms after announcing whether companies are included in the BIST Sustainability Index or not. In this method, the day of the announcement was accepted as the "event day" and it was evaluated whether company shares provided abnormal returns in the days following the event day.

The data to be used in the analysis are the end-of-day closing data of the companies those were evaluated for the first time to be included in the BIST Sustainability Index for 2018 and 2019 and were obtained through Bloomberg Terminal.

Results

In the study, two different dates were considered as the event day. These dates are 27.10.2017 and 26.10.2018. The announcement of firms including or not in the XUSRD for each period is accepted as an independent event. Therefore, 4 different event analyzes were carried out.

When the average abnormal returns calculated by considering the averages are analyzed, it is seen that firms are announced to be not included in the index provide a higher number of average abnormal returns compared to the firms included in the index. This finding is in line with the general belief that negative informations in financial markets are more responsive than positive informations. When the cumulative average abnormal returns are calculated, it is determined that firms included in the index are not able to provide a positive cumulative average return. On the other hand, the negative reaction against firms not included in the index is remarkable. In addition, this reaction has increased in 2018 compared to the previous year. This increase shows that investors' sensitivity on sustainability has increased compared to the previous year, even if the including on the index do not yield a positive return.

Discussion and Conclusion

The results show that inclusion in the sustainability index is not met with a definite positive or negative response, but the failure of inclusion in the index is met with a negative response and in this respect, contains similar results to those conducted by Consolandi et al. (2009) and Becchetti et al. (2012). Moreover, the fact that the negative cumulative returns of companies that is not included in the index increased in 2018 indicates that the concept of social responsibility among investors has been adopted and this result supports the research of Nakai et al. (2013).

Even though several studies have suggested that investors not yet have much information about sustainable investment, there are no studies focusing on this area in Turkey. The studies carried out by regulatory institutions and organizations on issues such as sustainability index, socially responsible investments, and sustainable investment instruments are very limited and far from reaching the investors. In this context, studies focusing on measuring investor thoughts and behaviors will be useful to fill the gap in the literature. In addition, new researchs should be done about the identification of socially responsible investment instruments used in the international market and use of these instruments in Turkey.

Yönetici Rollerini Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Duran MAVİ
Milli Eğitim Bakanlığı
duranmavi@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7244-6448

Murat ÖZDEMİR
Hacettepe Üniversitesi
mrtozdem@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1166-6831

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.710877
Geliş Tarihi: 29.03.2020	Revize Tarihi: 20.10.2020
	Kabul Tarihi: 17.11.2020

Atf Bilgisi

Mavi, D. ve Özdemir, M. (2020). Yönetici rollerini ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 918-937.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin yönetici rollerini gerçekleştirme düzeylerini ölçmeye elverişli, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı geliştirmektir. Araştırma verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılının II. döneminde Kahramanmaraş ilinde görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. Araştırmaya katılanların tamamı gönüllü bireylerdir. Veriler 180 ve 168 kişiden oluşan iki ayrı örneklemeden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yönetici Rollerini Ölçeği (YRÖ) kullanılmıştır. YRÖ'nün taslak formu yönetici rollerini hakkındaki alanyazına dayanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu form, bir ölçme ve değerlendirme konusunda çalışan on farklı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman tavsiyelerinin ardından bilgi katmanı, insan katmanı ve eylem katmanı rolleri adlı üç alt ölçekten oluşmasına karar verilen YRÖ, önce bir pilot çalışmada uygulanmıştır. Pilot çalışmada YRÖ'nün veri toplama için uygun olduğu görülmüştür. Daha sonra araştırmanın saha çalışmasına geçilmiş ve katılımcıların görüşleri alınmıştır. Ölçeğin geçerliği açılımlı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. YRÖ'nün güvenilirliği ise Cronbach's Alfa katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda kuramsal temellerle de uyum içinde olduğu görülen 31 maddelik bu ölçeğin okul müdürlerinin yönetici rollerini inceleme çalışmalarında kullanılmaya uygun, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak YRÖ'nün öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin rollerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. **Anahtar Kelimeler:** Yönetici rolleri, katman, okul, ölçek.

Development of Managerial Roles Scale: The Validity and Reliability Study

ABSTRACT

The purpose of this study is to develop a valid and reliable scale which is suitable for measuring the level of school principals' performing their managerial roles according to teacher opinions. The research datum was collected in Kahramanmaraş in February 2020 and collected from two samples consisting of 180 and 168 teachers who voluntarily participated. Managerial roles scale (MRS) was used for data collection which developed by researchers form managerial roles literature. This form was sent ten different experts to take their opinions about scale, one of whom is working on measurement and evaluation. The MRS, which was decided to consist of three subscales named information plane, people plane and action plane was first applied in a pilot study. In the pilot study, scale was found suitable for data collection. Then, the field study of the research was started and the opinions of the participants were taken by researchers. The construct validity of MRS was evaluated with explanatory (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). The reliability of MRS was evaluated by calculating Cronbach's Alpha coefficient. As a result of the analyzes, it was founded that scale was in harmony with it's theoretical construction. Based on findings the MRS consisting of 31 items was a valid and reliable for measuring managerial roles of school principals according to teacher opinions.

Keywords: Managerial roles, plane, school, scale.

Giriş

Son yıllarda alanyazında okul müdürlerinin görevleri, sorumlulukları, yeterlikleri ve rollerine odaklanan bilimsel çalışmalar yoğunluk kazanmıştır. Eğitim çıktılarında gözlenen kimi olumsuzluklar,

alanyazında yoğunluk kazanan bu tartışmaları beslemektedir (Türk Eğitim Derneği [TEDMEM], 2016). Bu gelişmeler okul müdürlerinin yönetsel rollerini ne düzeyde sergileyip sergilemedikleri konusunu da gündeme taşımaktadır. Türkiye yerelinde sayıları 85.000'i aşan (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) okul yöneticilerinin, yönetsel rollerini etkin şekilde yerine getirme konusundaki yeterlikleri, eğitim açısından büyük önem taşımaktadır (Bursalıoğlu, 1981). Bu kapsamda Gürsel (2005), okul yöneticilerinin yönetsel rollerine yönelik çalışmaların, eğitimin niteliğinin geliştirilmesi için çok önemli olduğuna vurgu yapmaktadır.

Yöneticilerin rollerini etkin şekilde yerine getir(e)memelerinin bazı örgütsel ve bireysel çıktıları bulunmaktadır. Örneğin Doğan (2019), yöneticilerin rollerini yerine getirmelerinin öğretmenlerin yöneticilerine olan güvenini artırdığını saptamıştır. Aynı çalışmada yöneticilerin rollerini sergilemesinin çalışanların üzerindeki baskıyı azalttığı da dile getirilmektedir. Saah (2017), yöneticilerin rollerini sergilenmesinin akademik hedeflere ulaşılmasını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Madanayake (2014) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Tsui (1984) ise yönetsel etkililikle yönetici rollerinin sıkı bir ilişki içinde olduğunu bildirmektedir.

Mintzberg (1973) yönetici rollerinin sergilenmemesinin yönetsel etkinliklerin aksamasına neden olabileceğini belirtmektedir. Lau, Pavett ve Newman (1983) ise yönetici rollerinin yokluğunun yönetimin etkililiğini olumsuz şekilde etkileyebileceğini belirtmektedir. Albayrak (2007) da yönetimin öncelikleri konusunda sorunlar yaşanmasının yönetici rollerinin eksikliğiyle ilgili olduğunu açıklamaktadır. Arun, Türkay, Fen, Babacan ve Ateş (2014) ise rollerini gereği gibi sergilemeyen yöneticilerin teknoloji kullanımı açısından sorunlar yaşayabileceklerini ifade etmektedirler.

Yönetsel rollere yönelik alanyazın, Henry Mintzberg'in 1973 yılında yayınlanmış olan *Yönetsel Rollerin Doğası (Nature of Managerial Roles)* adlı çalışmasıyla daha dikkat çekici hale gelmiştir. Mintzberg'in yönetsel rollere ilişkin yaklaşım zamanla pek çok araştırmacının da ilgisini çekmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmaların bir bölümünün kuramsal çalışmalar olduğu görülmektedir (Derdiyok ve Derdiyok, 2016; Gökçe ve Şahin, 2003; Kumar, 2015; Mavi, 2020; Özmen, 2003). Nicel çalışmaların ilk örneklerinin ise Mintzberg (1973) ve McCall ve Segrist (1980) tarafından geliştirilen perspektiften etkilendiği söylenebilir. Yönetici rolleri konusunda yürütülen bilimsel çalışmaların şirketler, kamu yapıları, uluslararası örgütler gibi çok farklı kurumlarda gerçekleştirildiği görülmektedir (Glick, 2011; Gottschalk, 2002; Madanayake, 2014; McCall ve Segrist, 1980; Özyurt, 2010; Tengblad, 2001; Tengblad, 2006; Tsui, 1984).

Son yıllarda eğitimin çeşitli kademelerinde yönetsel rollere odaklanan çalışmalara sınırlı da olsa rastlamak mümkündür (Doğan 2019; Gökçe, 2013; Mech, 1997; Saah, 2017; Terzioğlu, 2019; Tok ve Doğan, 2019). Hanushek (1996) eğitimin büyük oranda kamusal kaynaklarla finanse edilen bir hizmet alanı olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerinin etkili yönetilmesinin ortak bir beklenti olduğu söylenebilir. Okulların kendilerinden beklenen toplumsal rolleri yerine getirmesinde yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Dolayısıyla yönetici rolleri konusunun eğitim örgütleri açısından da ele alınıp incelenmesi alanyazına ve uygulayıcılara katkı sunma potansiyeli taşımaktadır. Ancak alanyazın taramalarında Türkiye yerelinde okul müdürlerinin yönetsel rollerini etkili şekilde oynayıp oynamadıklarını belirlemeye uygun bir ölçme aracına rastlanamamıştır. Dolayısıyla Türkiye ve okul bağlamına uygun ve okul yöneticilerinin yönetsel rollerini ölçmeye elverişli bir ölçek geliştirmeye ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Yönetici (manager, executive), çalışanlar aracılığıyla örgütsel amaçlara ulaşmaya çalışan kişi olarak tanımlanmaktadır (Appleby, 1991). *Rol (role)* ise kişiden sergilenmesi beklenen davranışlardır ve rollerin zorunluluklar, inançlar ve beklentiler içerdiği bilinmektedir (Argyle, 1952; Gökçe ve Şahin, 2003). Kişilerin statüleriyle yani toplumsal hayat içindeki durumlarıyla da ilgili olan roller, statünün işlevsel yönü olarak da değerlendirilebilmektedir. Yöneticiler tarafından ortaya konulan rollerin yöneticinin kişiliği ve örgütsel yaşamın detayları (iklim, duygular vb.) tarafından etkilenebileceği öngörülebilir.

Yönetim (managing), güncel Türkçe sözlükte *çekip çevirme*, *idare* anlamında kullanılmaktadır. *Yönetici* (manager) ise kendisinden pek çok yönetsel beklenti olan, birçok yönetsel rolü yerine getirmeye çalışan birey olarak tanımlanabilir. Yönetim ve yöneticilik gerçek hayatta karşılığı olan bir etkinliktir. Ancak yönetim kontrol etmekten, strateji geliştirmekten, liderlik etmekten çok daha fazlasıdır (Mintzberg, 2009).

Her yöneticinin liderlik etmek (Biçer, 2020), çalışanların performansını değerlendirmek (Mavi, 2017), harcama yapmak gibi çeşitli görevleri vardır (Bursalıoğlu, 2015). Karar vermek gibi ciddi bir eylem (Simon, 1965) de bunlara eklendiğinde yöneticinin yerine getirmesi gerekenlerin, kendisinden beklenenlerin neler olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Yönetici tarafından sergilenen kimi yönetsel eylemler genelde pek çok rolle ilgili olabilirken kimi eylemler gereksiz davranışlardır. Bu durum yöneticilerin rollerinin bir araya getirilmesini, yönetici rollerinin etkilerinin açıklanmasını gerektirmektedir. Mintzberg (1973), yöneticiler tarafından sergilenmesi gereken davranışları *yönetici rolleri* (managerial roles) yaklaşımıyla açıklamaktadır. Yazar, yönetici rollerini (i)kişilerarası roller (interpersonal roles), (ii)bilgiye dayalı roller (informational roles) ve (iii)karar temelli roller (decisional roles) olarak sıralamaktadır.

Mintzberg 1973'te ortaya koyduğu yaklaşımını sonraki dönemlerde gözden geçirip 2009'da okuyucuların, araştırmacıların hizmetine yeniden sunmuştur. Araştırmacı, Barnard (1938) ve Zaleznik (1989) tarafından yapılan çalışmalar üzerindeki incelemelerinin bu güncellemeleri gerçekleştirirken kendisine ilham verdiğini belirtmektedir. Ayrıca çeşitli araştırmacıların ve okuyucuların da bu güncellemeye katkı sunduğu bilinmektedir (Mintzberg, 2009).

Yöneticilerin başardığı ya da başaramadığı pek çok eylem vardır (Drucker, 1954). Başarısız eylemlerin örgütü sürükleyeceği riskler göz ardı edilememektedir. Bu nedenle astları yönlendirme, ağ oluşturma (Fidan, 2017), proje geliştirme gibi pek çok özel rolün önemi, başarıyla yerine getirilmesi gerekliliği dikkat çekicidir. Nitekim yönetici davranışlarındaki çeşitlilik ve yönetsel görevlerin örgütü etkileyebilme olasılığı (Gürsel, 2005) bunu kanıtlamaktadır. Yapılan çalışmalarla yönetici rollerini geliştirmiş bir hale getirme gereği doğmuştur. Bu bakış açısıyla yönetici rollerinin *insan katmanı* (people plane), *bilgi katmanı* (information plane) ve *eylem katmanı* (action plane) rolleri ve bunların altında yer alan alt roller ve bileşenler şeklinde yeniden tasarlandığı görülmektedir (Mintzberg, 2009). Bu tasarımda tüm katmanlar yöneticilerin düzenleme (framing) ve programlama (scheduling) yetileriyle organize edilmektedir. *Düzenleme*, yöneticinin rollerinin biçimsel kısmıdır. Yöneticilerden özgün çalışmalar ortaya koymalarının beklenmesi onların düzenleme yetileriyle ilgilidir. *Programlama* ise yöneticinin büyük ve küçük ölçekli tüm planlama çalışmalarını işaret eder. Örgütün sevk ve idaresinden geliştirilmesine kadar her türlü eylem yöneticinin düzenleme ve programlama becerilerine dayanır. Yönetici rollerinin tüm katmanlardaki etkinliği ve etkililiği düzenleme ve programlama ile sağlanabilmektedir.

Yöneticinin çalışma rollerinin (managers working roles) temelde iki alanda çalışma yürüttüğü görülmektedir: *örgüt içi* (internal) ve *örgüt dışı* (external). Bu çalışma alanlarında *bilgi katmanı rolü* bilgiyi elde etme ve sunma, *insan katmanı rolü* liderlik etme, *eylem katmanı rolü* proje yürütme anahtar kelimeleriyle açıklanabilir.

Astlar üstlerinin kendilerine sağladıkları bilgilerle eylemde bulunurlar. Bu bakımdan bir yönetimin başarısı üstlerin ve astların sahip olduğu bilgi kadardır, denilebilir. *Bilgi katmanı rolü* iletişim (communicating) ve kontrol (control) adlı iki alt rolden oluşmaktadır.

İletişim, bilgi toplama ve dağıtma olarak tanımlanabilir. Barnard (1938), yöneticinin ilk işinin bilgi sağlamak olduğunu bildirmektedir. Öyle ki Mintzberg (2009) yöneticinin zamanının %40'ını bilgi toplamaya ayırdığını bildirmektedir. İletişim alt rolü örgüt içinde izleme (monitoring); örgüt dışında sözcü (spokesman) ve yayma (disseminating) bileşenleri üzerinden sergilenir. Bu alt rolde komuta merkezi (nerve center) bileşeni hem örgüt içinde hem de örgüt dışında gözlenir.

İzleme, yöneticilerin bilgi elde etmeleriyle ilgilidir. Eğilimlerden (trendlerden) analizlere kadar pek çok alan izleme bileşeninin konusu olabilir. Yöneticiler izleme bileşenini uygulamaya koymak için geziler, kontroller düzenleyebilirler. *Komuta merkezi*, yöneticinin uzmanlığı anlamına gelir. Yönetici örgütüne her anlamda egemen olan, örgütünün iç ve dış dinamikleri hakkındaki nabızı en iyi tutabilen kişidir. Bilgisine başvuru, kapasitesi eleştirilerden uzak olan kişi olmak komuta merkezi bileşeniyle anılır. *Sözcü*, yöneticinin örgüt dışına bilgi verirken takındığı iletişim alt roldür. Örgütü hakkında örgüt dışını aydınlatmak yöneticinin görevidir ve sözcü bileşeniyle gerçekleştirilir. *Yayma*, yöneticinin örgüt dışından elde ettiği bilgileri astlarına sunmasıdır.

Kontrol, bilginin astlar üzerinde kullanmasına yarar ve yönetimin mutlak unsurlarındandır. Kontrol alt rolünün bileşenleri tasarlama (designing), yetkilendirme (delegating), görevlendirme (designating), dağıtma (distributing) ve varsaymadır (deeming). Bu bileşenlerin tamamı örgüt içinde gözlenir.

Tasarlama yöneticilerin örgütün stratejilerini ve çalışma sistemini geliştirmesidir. Astlarla üstler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi de yine tasarlama bileşeninin bir parçasıdır. *Yetkilendirme* (delegating), özel görevler için özel bireylerin sorumlu kılınmasıdır. Yetkilendirilmiş kişiler son kararları yöneticilerine bırakırlar. *Görevlendirme*, bir işin bir çalışana devredilmesidir. Hackman ve Oldham (1980), görevlendirmelerin yöneticilerin çalışmasını kolaylaştırıp astların iş özerkliğini artırdığını bildirmektedir. Görevlendirmeler resmi ya da resmi olmayan biçimlerde yapılabilmektedir. *Dağıtma*, kaynakları alınan kararlara göre tahsis etmektir. Yönetici, rolleri gereği zamanının önemli bir kısmını para, materyal, ekipman ve çalışanların dağıtılmasına ayırır. Bilginin de bir kaynak olması onun kontrol edilip dağıtılmasını gerektirebilmektedir. *Varsayma*, yönetime ait önemli ayrıntıların sayısal olarak verildiği anlara ilişkin bileşendir. Kontrolün bilindik bir biçimidir. Yöneticiler *yılsonuna kadar yapılacaklar, başarının %x artması, memnuniyetsizliğin %y azalması* gibi durumları varsayma bileşeni ile açıklarlar.

Çalışanlar yöneticinin gözünde örgütün temel parçaları olarak görülmekle birlikte hala element, parça, öge, unsur gibi sıfatlarla da nitelenebilmektedir. Bu durumun yöneticinin örgüt yaşamındaki kontrol gücünün varlığını kanıtladığı söylenebilir. Astları ve örgüt dışı unsurları da içine alan *insan katmanı rolü* liderlik (leading) ve bağlantı kurma (linking) alt rollerinden oluşmaktadır.

Liderlik, başkalarına önderlik etmektir (Yukl, 2012). İnsan unsurunun ön plana çıktığı liderlik alt rolünde sosyal beceriler ön plana çıkmaktadır. Yönetici bu alt rolü birey güçlendirme (energizing individuals), birey geliştirme (developing individuals), takım kurma (building teams) ve kültür güçlendirme (strengthening culture) bileşenleri üzerinden örgüt içinde sergilenmektedir.

Birey güçlendirme, yöneticinin astlarını psikolojik bakımdan desteklemesi anlamında gelir. Güçlendirilmeye çalışılan birey yöneticisi tarafından motive edilir. *Birey geliştirme*, çalışanların yeni mesleki beceriler edinmesidir. Yönetici, mesleki gelişim konusunda çalışanlarının ihtiyaçlarını gidermekle yükümlüdür. *Takım kurma*, örgüt içinde çeşitli ekiplerin, kurulların oluşturulmasıdır. Takımın başarısı üyelerinin yeteneklerinden ve hedefe ulaşma arzularından etkilenmektedir. *Kültür güçlendirme*, astların örgütün kültürüne adapte olmalarıdır.

Bağlantı kurma, örgütün yönetici üzerinden dış unsurlarla etkileşimde bulunmasıdır. Örgütünün yararı için başkalarıyla iletişim kurma, çeşitli bilgilerin örgüte taşınmasını sağlama bu alt rolün en bilindik özellikleridir. Ağ oluşturma (networking), temsil etme (representing), taşıma ve ikna etme (conveying and convincing), aktarma (transmitting) ve biriktirme (buffering) bağlantı kurma alt rolünün bileşenleridir. Bu bileşenlerinin tamamı örgüt dışında gözlenir.

Ağ oluşturma, yöneticinin örgüt dışındaki kişi ya da gruplarla ilişki kurmasıdır. Yöneticilerin oluşturduğu bu ağlar örgütü yeniliklere açık hale getirir. *Temsil etme*, yöneticinin örgütünü dış dünyada simgelemesidir. Törenlerde, kabullerde örgüt adına hareket etmek bu bileşenin davranışlarından biridir. *Taşıma*, yöneticilerin sosyal bağlantılarını örgütüne bilgi sunmak için kullanmasıdır. Bu yönüyle taşıma bilgi katmanı ile da ilgilidir. *İkna etme*, örgütünün çıkarları için dış

paydaşların yönetici tarafından olanlara/olacaklara inandırmasıdır. Lobi çalışmaları ya da ikna turları, ikna etme bileşeninin bilindik davranışlarıdır. *Aktarma*, yöneticilerin etkileme kadar etkilenmeye de açık olmasıdır. Örgütsel ve kişisel açıdan verici olmak kadar alıcı olmak aktarmanın bir zorunluluğudur. *Biriktirme*, yöneticinin yalnızca bilgi transferi yapan kişi olmamasıdır. Bilginin elde tutulması, hangi bilginin ne kadarının kime sunulacağı biriktirme açısından önemlidir.

Yönetici sadece emirler yağdırmayan, astlarına cezalar yağdırmayan kişidir. İşlem kadar çıktı üzerinde de etkilidir. Bu, bilgi ve insan kadar eylemin de önemsenmesiyle sağlanır. Bu bakımdan ele alınan yönetici rolleri yaklaşımında *eylem katmanı rolü* yapma (doing), anlaşma (dealing) alt rollerinden oluşmaktadır.

Eylem yönetsel süreçlerin tamamına hitap eder. Örgüt içi kadar dışı da eylemden etkilenir, eylemi etkiler. Yönetici rolleri açısından arzulanan, yöneticinin eylemi doğrudan gerçekleştirmesidir. Bu yolla örgütsel etkililik artabilir. Yapma alt rolü, proje yönetme (managing projects), sorun çözme (handling disturbances) bileşenlerinden oluşur. Örgüt içinde gözlenirler.

Proje yönetme, yöneticinin ürünler, yenilikler ortaya koyarken takım çalışması yapmasıdır. Kimi yöneticiler için bir yaşam tarzı olan proje yönetme kimi yöneticiler için kaliteli sonuçlar elde etmenin yegâne yoludur. *Sorun çözme*, öngörülmüş ya da öngörülememiş problemlerin aşılmasıdır. Önceki yöneticiler/yönetimler tarafından görmezden gelinen sorunlar yöneticilerin öncelikle aşması beklenen aksaklıklardır.

Anlaşma alt rolü ortaklık kurma (building coalitions) ve destek sunma (mobilizing support) bileşenlerinden ibarettir. Bu alt rolün bileşenleri örgüt dışında gözlenirler. Anlaşma alt rolünün yönetici tarafından yeterince sergilen(e)memesi örgütün dış dünyaya kapanmasına, yürüttüğü faaliyetlerin başarısız olmasına neden olabilir.

Ortaklık kurma, yöneticinin farklı kurumlarla, kuruluşlarla görüşmelerde bulunup örgütsel yarar elde etmesini hedefler. Bu görüşmelerin her zaman olumlu sonuçlanması, olumlu sonuçlandığında beklenen faydayı sağlaması yöneticinin sorumluluğundadır. *Destek sunma*, yöneticinin astların ihtiyaçlarını gidermesidir. Etkili bir eylemin sürekli materyal, yönlendirme ya da insan kaynağı eksikliği çeken astlarla gerçekleştirilmesi olası değildir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetsel rollerini gerçekleştirme düzeyini belirlemek için tasarlanan *Yönetici Roller Ölçeği*'nin (YRÖ) geçerliği ve güvenilirliğini sınamaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. YRÖ geçerli bir veri toplama aracı mıdır?
2. YRÖ güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada öğretmenlerin yönetici rollerine ilişkin algılarını saptamaya elverişli bir ölçek geliştirmek için yapılmıştır. Bir nicel araştırma olan bu çalışmanın deseni taramadır. Tüm veriler bu bağlamda toplanmış, çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcıların gönüllülüğü esas alınmıştır. Ölçekler ders dışında (teneffüste, öğle arasında ya da okul çıkışında) araştırmacıların gözetiminde uygulanmıştır. Maddelerin yanıtlanması ortalama 6-7 dakika kadar sürmüştür.

Araştırmanın örneklem büyüklüğü belirlenirken ölçek geliştirme çalışmalarında geçerlik ve güvenilirlik konusunda sorunlar yaşanmaması için madde sayısının 5 katından az olmaması (Balcı, 2016; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s.136; Seçer, 2017) ölçüt alınmıştır. Balcı (2016) araştırmada bir yargıya varabilmek için dağıtılan/doldurtulan ölçeklerin

%80'inin geri dönmesinin yerinde olacağını dile getirmektedir. Bu yüzden 32 maddelik taslak form için ölçeklerin doldurulmaması, eksik ya da hatalı doldurulması gibi nedenler yüzünden 200 ölçek dağıtılması ve en az %80'lik yani 160 kişilik bir geri dönüşün sağlanması hedeflenmiştir ($32 \times 5 = 160$, $n \geq 160$). Örneklem tekniği için olarak *kolay ulaşılabılır örneklem* seçilmiştir. Bu teknik ulaşılabılır ekonomik, kolay ve hızlı evrenlere uygunluğuyla bilinmektedir (Patton, 2005). Nitekim kolay ulaşılabılır örneklemenin kullanılması, Covid-19 pandemisinin hemen öncesinde (Şubat-Mart 2020) araştırmacılara verileri yüz yüze elde etme açısından önemli avantajlar sağlamıştır. İki evreli bu ölçek geliştirme çalışmasına ilişkin ayrıntılar Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1
YRÖ'ye ait Veri Toplama Çalışmalarının Ayrıntıları

Evre	Katılımcı Cinsiyetleri	Sayılar (n)	Oranlar (%)	Katılımcılar Branşları		
				Branşlar	(n)	(%)
I (AFA)	Erkek	101	56.1	Sınıf Öğretmenliği	81	45
	Kadın	79	43.9	Branş Öğretmenliği	99	55
	Toplam	180	100	Toplam	180	100
II (DFA)	Erkek	87	51.7	Sınıf Öğretmenliği	84	50
	Kadın	81	48.3	Branş Öğretmenliği	84	50
	Toplam	168	100	Toplam	168	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmanın ilk evresinde ulaşılabılır gereken sayı ve oran sağlanmıştır. Çeşitli çalışmalarla (Crocker ve Algina, 1986; MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999; Thompson, 2004; Reise, Waller ve Comrey, 2000) da uyumlu olduğu görülen bu değerlerin sağlanmasının ardından *AFA (açımlayıcı faktör analizi)* işlemlerinin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. AFA yoluyla geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Veriler Kahramanmaraş ilinin Elbistan ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 180 gönüllü öğretmenden toplanmıştır. Bu evrede katılımcılarının %56,1'ini erkekler %43,9'unu kadınlar oluşturmaktadır. %45'i sınıf öğretmeni olan katılımcıların geri kalanını (%55) ise branş öğretmenleri oluşturmaktadır. AFA evresinin ardından ikinci evreye geçilmiştir. Yine Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmanın bu evresinde ise ilk evrede yer almayan katılımcılardan toplanan verilere dayalı olarak *DFA (doğrulamalı faktör analizi)* yapılmıştır. Bu kapsamda yine Kahramanmaraş ilinin Elbistan ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 168 gönüllü öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Crocker ve Algina (1986), Balcı (2016), Büyüköztürk (2014), MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong (1999), Seçer (2017), Thompson (2004), Reise, Waller ve Comrey (2000) tarafından önerilen ve AFA evresinde de göz önünde bulundurulmuş sayısal ve oransal yeterlikler bu evrede de sağlanmıştır. DFA'da katılımcıların %52'sini erkeklerin %48'ini kadınların oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca bu evrede katılımcıların %50'si sınıf öğretmeni iken %50'si branş öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Bu veri toplama aracının maddeleri araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu amaçla ilk önce yönetici rolleri hakkındaki alanyazın taranmıştır (Anderson, Murray ve Olivarez 2002; Glick, 2011; Grover, Jeong, William ve Lee, 1993; Lau, Pavett ve Newman, 1982; Madanayake, 2014; McCall ve Segrist, 1980; Mintzberg, 1973, 2009; Saah, 2017; Terzioğlu, 2019). Bu yolla çalışmanın kavramsal sınırları netleştirilmiş, ölçeğin 3 alt ölçekten oluşmasına karar verilmiştir: (i) *insan katmanı*, (ii) *bilgi katmanı* ve (iii) *eylem katmanı rolü alt ölçeği*.

Kavramsal temellerin incelenmesini ardından araştırmacılar tarafından yönetici rollerinin göstergesi olabilecek 48 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzu hazırlanırken Anderson, Murray ve Olivarez (2002); Glick (2011); Grover Jeong, William ve Lee (1993); Lau, Pavett ve Newman (1982); Madanayake (2014); McCall ve Segrist (1980); Mintzberg (1973); Mintzberg (2009); Saah (2017) baz alınmıştır. Özellikle McCall ve Segrist (1980); Mintzberg (1973); Mintzberg (2009) tarafından yapılan çalışmaların anılan diğer çalışmalara da ölçek geliştirme konusunda kaynaklık ettiği görülmüştür.

Hazırlanan taslak form kapsam geçerliği, dil ve anlatım yönünden değerlendirilmek üzere içinde biri ölçme ve değerlendirme uzmanı biri de Mintzberg (1973; 2009) tarafından ortaya konulan çalışmalar konusunda yetkin bulunan 10 uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Taslak form, bu uzmanların görüşlerine dayanılarak 32 maddelik 3 alt ölçek şeklinde düzenlenmiştir.

Mintzberg (1973; 2009) yönetici rolleri hakkındaki modelinin son derece kapsamlı olduğunu dile getirmektedir. Bu araştırmada da ölçülmesi hedeflenen bu modelin 3 boyut, 7 alt boyut ve (alt boyut olarak algılanması olası) 15 bileşenden oluştuğu görülmektedir. Bu ayrıntılı yapıyı ölçmesi için geliştirilen maddelerin kuramsal bir bütünlük gözetmesi (Seçer, 2017, s. 222); tutarlık, ayrışma ve dışlayıcılık özelliklerini taşıması ölçek geliştirme açısından son derece önemlidir (Balci, 2016, s. 133). Her ne kadar ölçek geliştirme sürecinde tek boyutluluk hedeflense (Büyüköztürk, vd., 2013) de bu konuda mutlak bir kesinlik uygulamada görülmemektedir (McCoach, Gable ve Madura, 2013, s. 39). Nitekim McCoach, Gable ve Madura (2013, s. 61), (bu ölçekte olduğu gibi) tek bir ölçek altında çok fazla boyut, alt boyut bulunmasını ölçme açısından son derece riskli bulmaktadır. Neuman (2017, s. 296) tarafından ortaya konulan şu görüş de bahsedilen bu riskle örtüşmekte, araştırmacıların ölçeği alt ölçekler şeklinde tasarlamasına yönelik tutumlarını onaylar niteliktedir:

Bir yapının parçalarını veya alt parçalarını tek bir ölçüde birleştirmek için bir ölçek veya endeks kullanmakla tek boyutluluk arasında görünürde bir karşılık vardır. Ancak bu görünürde bir çelişkidir, çünkü yapılar kuramsal olarak farklı soyutlama düzeylerinde tanımlanır. Daha yüksek düzeydeki veya daha soyut yapılar pek çok alt parçayı içeriyor olarak tanımlanabilir. (Ancak) Her bir alt boyut yapının genel kapsamının bir parçasıdır.

Tüm bunlara ek olarak araştırmacılar tarafından ölçeğin mevcut düzeni üzerinde yapılacak bir bütünleştirmenin kuramsal yapının temsil edilememesi yoluyla kapsam geçerliğinin düşürülmesi (Seçer, 2017, s. 220), çift konululuğun (*double barred*) getirilmesi (Balci, 2016, s. 125), örtük özelliklerin (*latent trait*) giderilememesi (McCoach, Gable ve Madura, 2013, s. 39) gibi sorunlara da neden olacağı öngörülmüştür. Ölçek geliştirmede somut bir uygulama ile soyut gerçeklikler arasındaki uyumun yakalanması beklenmektedir (Balci, 2016; Neuman, 2017). Yalnızca ele alınan konunun içeriğini yansıtan bir aracın ölçek olabileceği bilinmektedir (Benson ve Clarke, 1982, s. 793). Bu nedenle araştırmacılar tarafından ölçek taslağında hiçbir ayrıntının değerlendirme dışı bırakılmaması, içerikle maddeler arasındaki uyumun yüksek düzeyde tutulması amaçlanmıştır. Madde gruplarında homojenliğin yakalanmasının güvenilirliği (Büyüköztürk vd., 2013) ve görünüş geçerliğini artıracak bilindiğinden (Koşar, 2018, s. 178, 180) de türdeş maddelerin birlikte gruplanması ilkesi (Neuman 2017, s. 282) veri toplama aracının geliştirilmesi sırasında özenle uygulanmıştır. Böylece faktör analizinin bir başlık altındaki değişkenleri azaltma amacı (Büyüköztürk vd. 2013; McCoach, Gable ve Madura, 2013; Neuman, 2017; Seçer, 2017) da en baştan desteklenmiş, kapsamlı çalışmalarda karşılaşılan boyut, alt boyut, bileşen ya da madde kaybının (Balci, 2016) önüne geçilmiştir. Böylece ölçme aracının duyarlılığı dolayısıyla güvenliği de güçlendirilmiştir.

Yönetici rolleri, farklı boyutlar ve alt boyutlar içinde yer alan anlaşma-bağlantı kurma, kaynak dağıtma-destek sunma, kontrol-komuta merkezi-liderlik, sözcülük-yayma, ağ oluşturma-ortaklık/takım kurma gibi kavramları içermektedir. Benzer kavramları ölçek maddeleri düzeyinde bulduran YRÖ'nün alt ölçekler halinde düzenlenmesi maddelerin örtük özelliklerin giderilmesini, katılımcılar tarafından daha iyi yorumlanmasını ve izole edilmesini (McCoach, Gable ve Madura, 2013, s. 38-39, 60) sağlamıştır. Yönetici rollerinin çok katmanlı kuramsal yapısı bu yaklaşımla *halo etkisinden (toplu değerlendirme)* arındırılmış, her biri farklı alt boyutlardan ve bileşenlerden oluşan boyutlara ilişkin katılımcı görüşlerinin birbirine karışması önlenmiştir. Tüm bu çalışmalarla ölçek geliştirmenin önemli bir parçası olan geçerlik ve güvenilirlik önkoşulları (Balci, 2016; Büyüköztürk vd., 2013; McCoach, Gable ve Madura, 2013; Koşar, 2018; Neuman 2017; Seçer, 2017) yerine getirilmiştir. Bu noktadan sonra uygulamaya hazır hale geldiği düşünülen maddeler *asla-her zaman* arasında 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Maddelerin anlaşılabilirliğinin görülmesi için bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma, 11 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiş, anlaşılmasında güçlük çekilen maddelerde gerekli

düzenlemeler yapılmıştır. Sonrasında uygulamaya geçilmiştir. Uygulamaya pilot çalışmada görüşleri alınan öğretmenler katılmamıştır.

Veri Analizi

YRÖ'nün geçerlik çalışması AFA ve DFA ile; güvenilirlik çalışması ise Cronbach's Alfa katsayısı analiziyle yapılmıştır. Maddelerin seçimi sırasında faktör yük değerinin .35 ve üzerinde olması önemsenmiştir. Maddelerin tek faktör altında toplanması, iki faktör altında bulunuyorsa faktör yükleri arasındaki farkın .10'dan büyük olması hedeflenmiştir (Balcı, 2016; Tavşancıl, 2005). Yine aynı yazılımla ölçek maddelerinin madde toplam korelasyon değerleri elde edilmiştir. Çalışmada AFA ve Cronbach's Alfa değerleri *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, DFA ise *Analysis of Moment Structures (AMOS)* programları kullanılarak incelenmiştir.

Etik Hususlar

Araştırmacılar katılımcılara yayıncılardan eserlere kadar her unsurun çıkarlarının korunmasını sağlayan etik prosedürler (Atik, 2018) bu çalışmada da işletilmiştir. Bu kapsamda veri toplama sürecinde katılımcılara dürüst davranılmış ve katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Veriler manipüle edilmeden analiz edilip *tarafsızlık* ilkesine hassasiyet gösterilmiştir. Ayrıca etik ilkelerin gözetilmesi açısından bir zorunluluk olan Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden *Etik Komisyon İzni* ve Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden *Araştırma Uygulama İzni* alınıp ilgililere sunulmuştur.

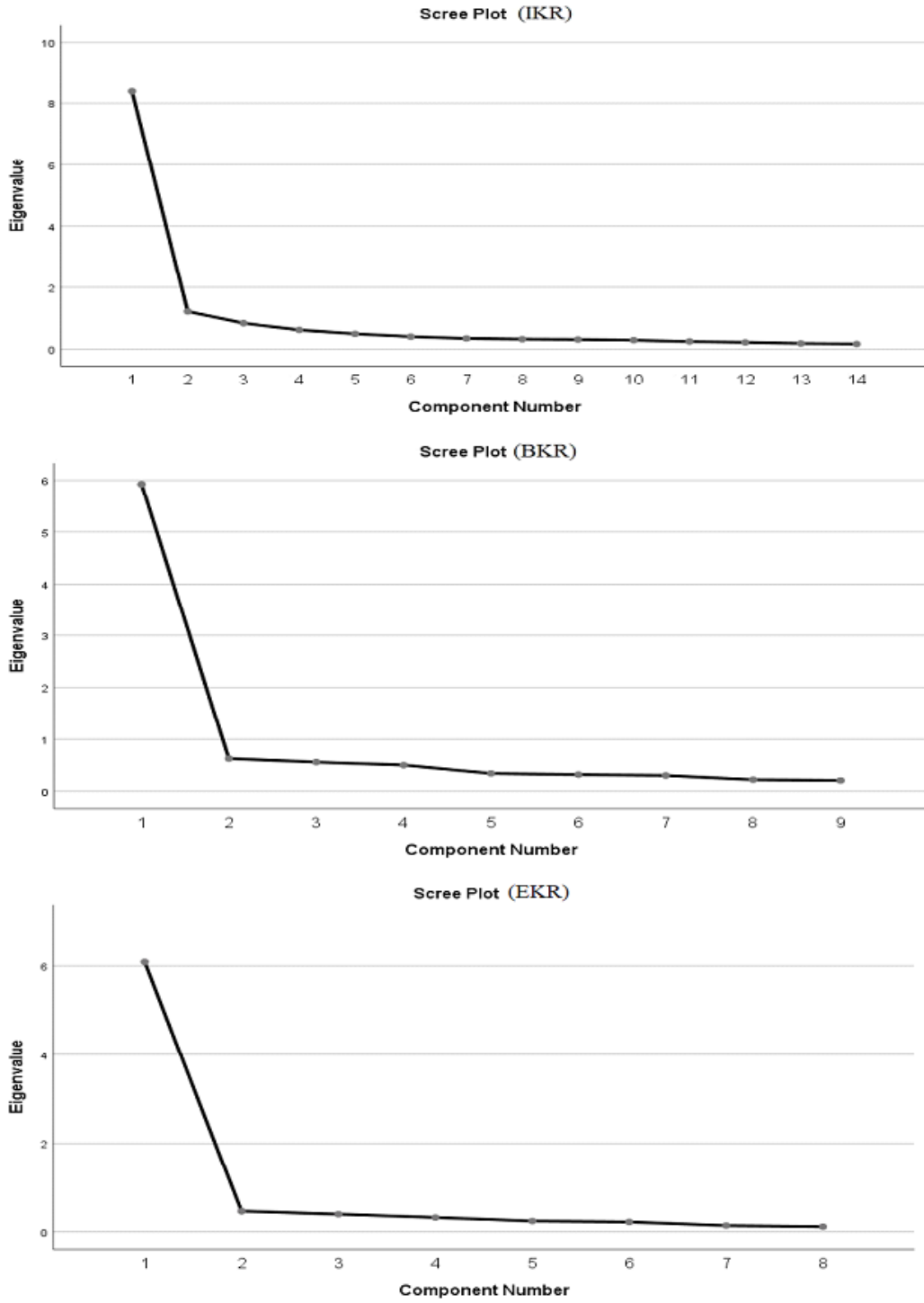
Bulgular

Araştırmada YRÖ'nün okul yöneticilerinin rollerini öğretmen görüşlerine dayanarak ölçmede geçerli bir ölçek aracı olup olmadığı incelenmiştir. Geçerlik çalışmasının ardından YRÖ'nün güvenilir bir ölçek aracı olup olmadığı sorgulanmıştır.

Geçerliğe İlişkin Bulgular

Katılımcıdan toplanan bilgilerle/görüşlerle oluşturulan veri seti üzerinde öncelikle AFA uygulanmıştır. AFA için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testleri incelenmiştir. *KMO* testi, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığına anlaşılması için yapılabılır ve *KMO* değerinin 1'e yakın olması yeğlenmektedir. *KMO* değerinin 1'e yaklaştıkça mükemmel, .50'den küçük olması durumunda ise sorunlu olacağı belirtilmektedir (Tavşancıl, 2005). Üç alt ölçekten oluşan bu ölçekte *KMO* değeri *insan katmanı rolü* alt ölçeği için .938, *bilgi katmanı rolü* alt ölçeği için .921 ve *eylem katmanı rolü alt ölçeği* için .925 olarak hesaplanmıştır. Çok değişkenli normalite incelemeleri için yapılan *Barlett* küresellik testi sonuçlarının ise $\chi^2=1924,503$; $p<.001$, $\chi^2=1133,903$; $p<.001$ ve $\chi^2=1405,992$; $p<.001$ şeklinde sıralandığı görülmüştür. Sonuçlar, verilerin çok değişkenli normal bir dağılıma sahip olduğu anlamına gelmektedir (Şencan, 2005). Verilere dayanarak ölçeğin AFA için uygun olduğu kanısına varılmıştır.

YRÖ'nün AFA çalışmalarına 3 alt ölçekte yer alan 32 madde ile başlanmıştır. Faktör sayısının belirlenmesi için *yamaç birikinti grafiği (scree plot)* ve *öz-değer (initial eigen values)* sonuçlarından faydalanılmıştır. Analizlerde maddelerin *insan katmanı rolü* alt ölçeğinde iki, *bilgi* ve *eylem katmanı rolü* alt ölçeklerinde ise tek faktör altında toplandığını göstermiştir. *İnsan katmanı rolü* alt ölçeğinde yer alan *ikr9* kodlu maddenin aynı anda iki faktörde neredeyse birbirine denk yüklerle sahip olduğu görüldüğünden analizden çıkarılmış ve 31 madde ile analizlere devam edilmiştir. Tekrarlanan ölçümlerin ardından oluşan AFA sonuçları Şekil 1 ve Tablo 2'deki gibi olmuştur.



Şekil 1. YRÖ'ye ait Yamaç Birikinti Grafiği

Tablo 2
YRÖ'ye ait AFA Sonuçları

Öz Değer	9.60	5.92	6.08	
Açıklanan Toplam Varyans	68.5	65.8	76.9	
KMO Değeri	.938	.921	.925	
Barlett Küresellik Testi	1924.5	1133.9	1405.9	
Çıkarma Metodu	Principal Component Analysis			
Döndürme	Oblimin with Kaiser Normalization			
No.	Madde	İnsan Katmanı Rolü Alt Ölçeği	Bilgi Katmanı Rolü Alt Ölçeği	Eylem Katmanı Rolü Alt Ölçeği
ikr6	Komisyon ve kurullarda öğretmenler arasındaki uyumu gözetir.	.830		
ikr5	Okulda oluşturulacak komisyon ve kurullarda öğretmenlerin ilgilerini ve yeterliklerini dikkate alır.	.824		
ikr7	Öğretmenleri ortak değerler etrafında bütünleştirir.	.772		
ikr3	Öğretmenleri motive eder.	.768		
ikr4	Öğretmenlere rehberlik edip mesleki gelişimlerini destekler.	.764		
ikr1	Öğretmenleri uzmanlık konularında yetkilendirir.	.690		
ikr8	Göreve yeni başlayan öğretmenlerin okul kültürünü benimsemeleri için çaba gösterir.	.685		
ikr2	Öğretmenleri uzmanlık alanlarında özerk bırakır.	.652		
ikr15	Okulun amaçları için diğer kurumları ve onların yetkililerini ikna etmeye çalışır.		.807	
ikr11	Okul dışındaki kurumlarla ve onların yöneticileriyle ilişkilerini güçlü tutar.		.772	
ikr12	Okul adına kendisine yöneltilen sorulara yanıt verir.		.753	
ikr14	Toplantı, kutlama vb. etkinliklerde okulu temsil eder.		.742	
ikr13	Okula gelen ziyaretçilere eşlik ederek onları bilgilendirir.		.720	
ikr10	Okula katkı sağlaması olası kurumlardan destek almak için onlarla iş birliği yapar.		.701	
bkr22	Tecrübelerini başka okulların yöneticileriyle paylaşır.		.835	
bkr24	Okul hakkında dış paydaşlara sunduğu bilgilerin anlaşılıp anlaşılmadığını izler.		.835	
bkr18	Okuldaki gelişmeler hakkında öğretmenleri bilgilendirir.		.827	
bkr16	Okul binası (ve varsa ona bağlı unsurlar [spor salonu, yurt, bahçe vb.]) hakkında sürekli bilgi toplar.		.824	
bkr20	Okulun faaliyetleri hakkında okul çevresindeki kurum ve/veya kuruluşları bilgilendirir.		.809	
bkr21	Üst makamları okul hakkında bilgilendirir.		.801	
bkr23	Okulla ilgili son gelişmeleri velilerle paylaşır.		.800	
bkr19	Öğretmenlere ihtiyaç duydukları dokümanları sunar.		.787	
bkr17	Okulda olup biteni yakından takip eder.		.783	
ekr26	Okulun gelişimi için fikirlerini projelendirerek hayata geçirir.			.905
ekr25	Okulun gelişimi için yenilikçi fikirler üretir.			.894
ekr27	Çalışmaların sağlıklı yürümesi için her türlü teknolojiyi işe koşar.			.891
ekr31	Projelerin, ihtiyaç duyan okul dışı paydaşlara katkı sağlaması için çabalar.			.890

ekr28	Karşılaşılması olası problemler için önceden önlemler alır.	.870
ekr32	İhtiyaç duyan okul dışı paydaşlara uzmanlık alanlarında (akademik/yönetimsel/fiziksel) destek sunar.	.867
ekr29	Bir sorun çıkması halinde düzeltici/giderici önlemler alır. Gerekliğinde okul için	.837
ekr30	müzakerecilik/pazarlık/arabuluculuk yaparak sözleşmeler yapar.	.821

Şekil 1’de görüldüğü YRÖ alt ölçeklerinden *insan katmanı rolü* alt ölçeğinin iki, *bilgi katmanı rolü* alt ölçeğinin bir, *eylem katmanı rolü* alt ölçeğinin ise bir alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Tablo 2’de görülen AFA sonuçları incelendiğinde YRÖ alt ölçeklerinden *insan katmanı rolü* alt ölçeğinin alt boyutlarındaki maddelerin .652 ile .830, *bilgi katmanı rolü* alt ölçeğinin maddelerinin .783 ile .835, *eylem katmanı rolü* alt ölçeği maddelerinin faktör yüklerinin ise .821 ile .905 arasında olduğu görülmektedir. Açıklanan toplam varyans değerleri ise *insan katmanı rolü* alt ölçeği için 68.5, *bilgi katmanı rolü* alt ölçeği için 65.8 ve *eylem katmanı rolü* alt ölçeği için 76.9’dur.

Maddelerin ölçtükleri özellikler açısından bireyleri ne düzeyde ayırt ettiğini saptamak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Böylece maddelerin her birinden alınan puan ile testin tamamından alınan puan arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Madde toplam korelasyon değerleri Tablo 3’teki gibi olmuştur.

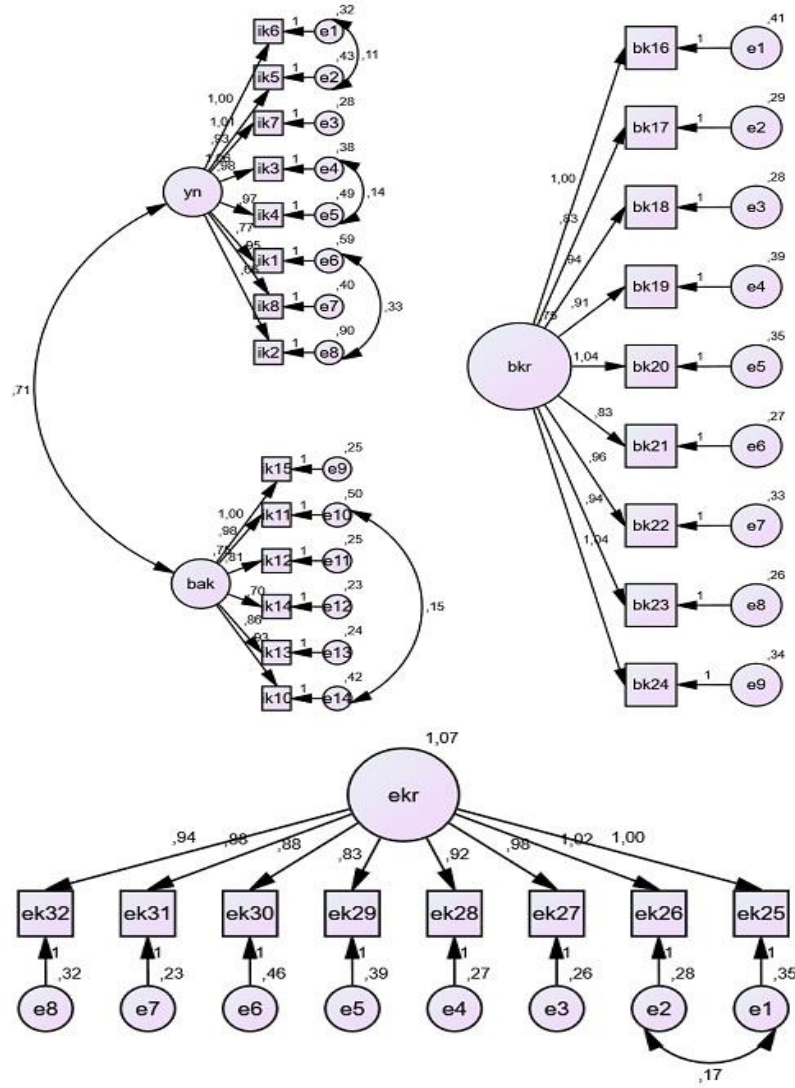
Tablo 3
YRÖ’ye ait Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde No.	İnsan Katmanı Rolü Alt Ölçeği		Bilgi Katmanı Rolü Alt Ölçeği		Eylem Katmanı Rolü Alt Ölçeği	
	Mad. Kalan Korelasyonu	Düzeltilmiş Top. Mad. Korelasyonu	Mad. Kalan Korelasyonu	Düzeltilmiş Top. Mad. Korelasyonu	Mad. Kalan Korelasyonu	Düzeltilmiş Top. Mad. Korelasyonu
ikr1	.689	.945				
ikr2	.590	.948				
ikr3	.808	.943				
ikr4	.774	.943				
ikr5	.752	.944				
ikr6	.779	.943				
ikr7	.812	.943				
ikr8	.816	.942				
ikr10	.781	.943				
ikr11	.698	.945				
ikr12	.698	.945				
ikr13	.714	.945				
ikr14	.596	.947				
İkr15	.724	.945				
bkr16			.770	.926		
bkr17			.724	.929		
bkr18			.776	.926		
bkr19			.727	.929		
bkr20			.751	.927		
bkr21			.745	.928		
bkr22			.784	.925		
bkr23			.743	.928		
bkr24			.784	.925		
ekr25					.857	.947
ekr26					.872	.946
ekr27					.853	.947
ekr28					.827	.949
ekr29					.788	.951
ekr30					.769	.953
ekr31					.852	.947
ekr32					.823	.949

Tablo 3'te görüldüğü üzere madde toplam korelasyon değerleri .925 ile .951 arasında değişmektedir. Bu değerlere dayanarak YRÖ'nün ayırt edici maddelerden oluştuğu görülmektedir.

DFA, değişkenler arasındaki ilişkilere göre faktörlerin belirlenmesine yaramaktadır (Tabachnick ve Fidell, 1996). Bu araştırmada DFA verileri 168 kişiden oluşan ve tamamı AFA'da veri toplanmayan katılımcılardan elde edilmiştir. Bu aşamada normallik incelemeleri yapılmıştır. 50 kişiden daha büyük bir gruptan oluşması Kolmogorov-Smirinov değerlerinin incelenmesinin daha yerinde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014, s.42). Burada ilgili değerler dağılımın normal olmadığını düşündürmüştür ($p < .05$). Zira Pallant (2007) çok daha büyük gruplarda bu incelemenin daha yerinde olacağını işaret etmektedir. Yalnızca bu değerlere bakarak dağılımın normal olmadığını söylemek yeterli olmayacağından (Şeçer, 2017, s. 28) veri setinin *çarpıklık* (*skewness*) ve *basıklık* (*kurtosis*) değerleri de ele alınmıştır. Bu konuda Şencan (2005) tarafından önerilen referans aralığı benimsenmiş, veri setinin normal dağılım gösteremediği (yani -1 ve +1 arasında değer üretmediği) görülmüştür. Bu noktada parametrik olmayan (nonparametric) analizlerden *Mann Whitney U Testi* gerçekleştirilmiştir. Normallik varsayımının kontrolü için gerçekleştirilen bu test sonucunda elde edilen değerlerin *insan katmanı rolü* alt ölçeği için $U=1862$, $p=.414$ ve $U=1905$, $p=.520$; *bilgi katmanı rolü* alt ölçeği için $U=1778$, $p=.249$; *eylem katmanı rolü* alt ölçeği için $U=1783$, $p=.258$ olduğu görülmüştür. Değerlerdeki uygunluk ($p > .050$) anlamlı bir farklılaşma olmadığını gösterdiğinden (Balcı, 2016; Büyüköztürk, 2014) normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiş ve DFA'ya geçilmiştir.

DFA için elde edilecek verilerin model uyum indekslerinin NFI, NNFI, IFI, RFI için .90'dan; CFI için .95'ten; GFI ve AGFI için .85'ten küçük olmaması; RMR ve REMSEA için en az .50-.80 aralığında yer alması benimsenmiştir (Brown, 2006; Schumacher ve Lomax, 2004). Ardından DFA gerçekleştirilmiştir (Şekil 1). Ancak öncelikle *t* değerinin AMOS'taki karşılığı olarak nitelendirilebilecek *CR*'nin (*critical ratio*) 1.96'dan büyük olması önkoşulu gözetenmiştir (Gao, Mokhtarian ve Johnston, 2008, s.116). İncelemeler sonunda *CR* değerlerinin *insan katmanı rolü* alt ölçeği için 8.31-17.8, *bilgi katmanı rolü* alt ölçeği için 11.8-12.9 ve *eylem katmanı rolü* alt ölçeği için 13.3-24.2 arasında olduğu görülmüştür. Bu değerlere dayanarak modelin yorumlanmasında herhangi bir sorun olmadığına kanaat getirilmiştir.



Şekil 2. YRÖ Path Diyagramı

Şekil 2’de görüldüğü üzere gerekli modifikasyonların gerçekleştirilmesinin ardından (Balcı, 2014, s.282) *insan katmanı rolü* alt ölçeği için AGFI=.85, GFI=.90, RMSEA=.06, NFI=.93, CFI=.97, IFI=.97, RMR=.49; *bilgi katmanı rolü* alt ölçeği için AGFI=.85, GFI=.91, RMSEA=.09, NFI=.94, CFI=.96, IFI=.96, RMR=.03; *eylem katmanı rolü* alt ölçeği için AGFI=.86, GFI=.93, RMSEA=.10, NFI=.96, CFI=.97, IFI=.97, RMR=.03 sonuçları elde edilmiştir. Bu değerlerin de kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Nitekim YRÖ’ye ait modelinin uyum iyiliği sonuçlarına göre *ki-kare/serbestlik oranının (CMIN/df) %5’ten küçük olması (insan katmanı rolü* alt ölçeği için 1.788; *bilgi katmanı rolü* alt ölçeği için 2.556; *eylem katmanı rolü* alt ölçeği için 2.779) da model ve veri arasında yeterli uyumun olduğunu göstermektedir (Byrne, 1994; Kline, 2005). Diyagramda ise *insan katmanı rolü* alt ölçeğinin iki (liderlik ve bağlantı kurma), *bilgi* ve *eylem katmanı rolü* alt ölçeklerinin tek boyuttan oluştuğu görülmektedir.

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

YRÖ’nün güvenilirliği Cronbach’s Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 4
YRÖ Güvenirlik Analizi

Ölçek ve Alt Ölçekleri	Katılımcı Sayısı	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa Değeri
İnsan Katmanı Rolü		14	.947
Bilgi Katmanı Rolü	168	9	.948
Eylem Katmanı Rolü		8	.959
YRÖ (Tümü)		31	.964

Tablo 4'te görüldüğü üzere hesaplanan güvenilirlik katsayıları Cronbach's Alfa cinsinden güvenilirlik katsayısı *insan katmanı rolü* alt ölçeği için .947 *bilgi katmanı rolü* alt ölçeği için .948 *eylem katmanı rolü* alt ölçeği için .959 ve YRÖ'nün tamamı için .964 olmuştur. Bu sonuçlar YRÖ'nün güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Balcı, 2016).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma yönetici rollerini öğretmen görüşlerine dayanarak değerlendirmeye yarayacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek için yapılmıştır. Bu kapsamda AFA çalışmaları için Kahramanmaraş ilinin Elbistan ilçesinde 180 gönüllü öğretmen katılımcının, DFA çalışmaları için ise yine aynı yerleşim biriminde görev alan 168 gönüllü öğretmen katılımcının görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplamak için kapsam ve görünüş geçerliği çeşitli uzmanların görüşlerine başvurularak oluşturulan 32 maddelik YRÖ kullanılmıştır. AFA ve DFA işlemleriyle geçerliliği incelenen ölçeğin binişik olduğu tespit edilen bir maddesi analizler sonucunda değerlendirme dışında bırakılmıştır. Maddelerin ayırt edicilik değerlerinin tespit edilmesi için madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. YRÖ'nün tamamı ve alt ölçekler (ve alt boyutlar) için iç tutarlıklar Cronbach's Alfa katsayısının hesaplanmasıyla değerlendirilmiştir.

İnsan katmanı rolü alt ölçeğinin iki alt boyuttan (liderlik ve bağlantı kurma), *bilgi katmanı rolü* alt ölçeğinin tek boyuttan (iletişim) oluştuğu, AFA sonucunda görülmüştür (Şekil 1, Tablo 2). Bu durum DFA ile de desteklenmektedir (Şekil 2). Bu sonuçlar Mintzberg (2009) tarafından ortaya konulan kuramsal yapıyla uyumludur. *Eylem katmanı rolü* alt ölçeğinin AFA sonucunda tek boyuttan oluştuğu görülmüştür. Oysa ki *eylem katmanı rolü* alt ölçeğine ait maddelerin iki boyuttan (yapma ve anlaşma) oluşması gerekmektedir. Fakat bu alt ölçeğin maddelerinin tek boyutlu bir yapı oluşturduğu saptanmıştır. Maddelerin toplam korelasyon değerlerinin (Tablo 3) tatmin edici olması, DFA işlemlerinin de başarıyla sonuçlanması araştırmacıları katılımcıların iki boyutu tek boyut olarak algıladıkları fikrine itmiştir. Nitekim bu durumla farklı araştırmalarda görülmektedir (Balcı, 2016, s. 273; Büyüköztürk, 2014, s. 147; Seçer, 2017, s. 164). Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayılarının da yeterli olduğunun görülmesi alt ölçek hakkındaki olumlu izlenimi desteklemektedir (Tablo 4).

Bazı araştırmacılar yönetici rolleri konusunda çeşitli çalışmalarda bulunmuşlardır (Anderson, Murray ve Olivarez, 2002; Glick, 2011; Gökçe, 2013; Grover, Jeong, William ve Lee, 1993; Lau, Pavett ve Newman, 1982; Madanayake, 2014; McCall ve Segrism, 1980; Mintzberg, 1973, 2009; Saah, 2017; Özyurt, 2010; Terzioğlu, 2019; Tok ve Doğan, 2019). Öyle ki bazıları ölçek geliştirmeyi de içerip (Gökçe, 2013; Morris, Crowson, Hurwitz ve Porter-Gehrie, 1982; Terzioğlu, 2019; Tok ve Doğan, 2019) çeşitli eğitim kurumlarında uygulanmıştır. Bu bakımdan mevcut çalışma ile benzer özellikler göstermektedir. Özellikle McCall ve Segrism (1980) ve Mintzberg (1973) tarafından ortaya konulan çalışmaların araştırmacıların ölçek hazırlama çalışmalarına referans olduğu görülmektedir. Ancak yönetici rolleri perspektifini ortaya atan araştırmacının kuramının son halini baz alarak gerçekleştirilen bir ölçek çalışmasına yukarıda sayılanlar arasında da rastlanamamıştır. Bu, mevcut çalışmayı daha özgün kılmaktadır.

Yönetici rolleri hakkında Türkiye özelinde hazırlanan çalışmaların önemli bir kısmının kuramsal çalışmalar olduğu görülmektedir. Elbette bunun istisnaları da bulunmaktadır (Doğan, 2019; Özyurt, 2010). Örneğin Tok ve Doğan (2019) tarafından geliştirilen tek boyutlu ölçek 3 alt boyuttan ve 22 maddeden oluşmaktadır. Terzioğlu (2019) ise bir çalışmada Gökçe (2013) tarafından geliştirilen ölçekten yararlanmıştır. Mevcut araştırmadaki gibi ilkökul yöneticilerinin rollerinin

öğretmen görüşlerine göre ele alındığı bu ölçekte ise 39 madde bulunmakta, yapısal açıdan Doğan (2019) tarafından geliştirilen ölçekteki düzen gözlenmektedir. Ancak bu iki ölçeğin de Mintzberg (1973) tarafından geliştirilen daha önceki perspektife dayalı olduğu görülmektedir (Mavi, 2020). Ho (2011) tarafından yapılan çalışmada ise nitel araştırma sorularıyla yönetici rolleri ele alınmış araştırmacıların nicel çalışmalarında yararlanabileceği bir ölçek ortaya konulmamıştır. Tüm bunlar göz önüne alındığında yönetici rolleri hakkında Mintzberg (2009) perspektifini merkeze alıp geliştirilen ve benzerine rastlanamayan bu ölçeğin alanyazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma YRÖ'nün geliştirilmesiyle sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda daha geniş örneklerde YRÖ'nün geçerliğinin ve güvenilirliğinin test edilebilir. Ayrıca YRÖ ve yönetici yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi alanyazına önemli katkılar sunabilir. İlgili değişkenlerin tek tek ya da çoklu olarak ele alınması da yerinde olabilir.

Açıklama: Bu çalışma birinci yazarın "Yönetici Roller, Örgüt İklimi ve Duygusal Emek Arasındaki İlişkilere Yönelik Öğretmen Görüşleri" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

Kaynaklar

- Albayrak, R.A. (2007). *Bilişim sistemleri gelişmişlik düzeyi ve yönetim önceliklerinin bilişim sistemleri üst düzey yöneticisinin rollerine etkisi: finans, sanayi ve kamu sektörlerinde bir inceleme*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anderson, P., Murray, J.P. and Olivarez, A.Jr. (2002). The managerial roles of public community collage chief academic officers. *Community College Review*, 30(2), 1-26.
- Appleby, R.C. (1991). *Modern business administration* (5th ed.). London: Pitman.
- Argyle, M. (1952). The concepts of role and status. *The Sociological Review*, 44(1), 39-52.
- Arun, K., Türkay, B., Fen, G., Babacan, G. ve Ateş, N. (2014). Yeni teknolojilerin yönetici rolleri üzerindeki etkisini saptama üzerine bir araştırma. *BSB Dergisi*, 3(6), 113-129.
- Atik, S. (2018). Eğitim (yönetimi) araştırmalarında araştırma ve yayın etiği. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma* (s. 63-86). Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Barnard, C.I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard.
- Benson, J. and Clarke, F. (1982). A guide for instrullent developllent and validation. *American Journal of Occupational Therapy*, 36(12), 789-800.
- Biçer, C. (2020). Destructive leadership: "Boss from hell", how not bo be one? *Ahi Evran Üniversitesi SBE Dergisi*, 6(1), 295-308.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Bursalioğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: İlköğretmen okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 93.
- Bursalioğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. bs.). Ankara: Pegem.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (20. bs.). Ankara: Pegem.
- Byrne, M.B. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications and programming*. California: Sage.
- Crocker, L. and Algina, J. (1986). *Classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Derdiyok, D. ve Derdiyok, E.B. (2016). Yöneticilerin işyerindeki başarısı açısından çalışan davranışlarını etkileyen etmenler. *Ufuk Üniversitesi SBE Dergisi*, 5(10), 27-40.
- Doğan, H. (2019). *Yönetici rolleri ve etkileme taktikleri ile öğretmenlerin yöneticiye güveni arasındaki ilişkiler*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Drucker, P. (1954). *The practice of management*. New York: HarperCollins.
- Fidan, T. (2017). Örümcek ağı olarak örgütler: örgütsel ağlara ilişkin metaforik bir değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi SBE Dergisi*, 3(2), 169-185.
- Gao, S., Mokhtarian, P.L. and Johnston, R.A. (2008). Nonnormality of data in structural equation models. *Transportation Research Record*, 2082(1), 116-124.
- Glick, M.B. (2011). *The role of chief executive officer*. Doctoral dissertation, Colorado State University Fort Collins. Colorado.
- Gottschalk, P. (2002). The chief information officer: A study of managerial roles in Norway, *Proceedings of the Hawaii International Conference on System Sciences*, USA.
- Gökçe, F. (2013). Evaluation of school principals' managerial behaviors considering Mintzberg's managerial roles. In G. T. Papanikos (Eds.), *Abstract book: 15th Annual International Conference on Education* (pp.74). Athens, Greece: Athens Institute for Education and Research.
- Gökçe, O. ve Şahin, A. (2003). Yönetimde rol kavramı ve yönetsel roller. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(6), 133-156.
- Grover, V., Jeong, S.R., William, J.K. and Lee, C.C. (1993). The chief information officer: A study of managerial roles. *Journal of Management Information Systems*, 10(2), 107-130.
- Gürsel, M. (2005). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: Endüstri meslek lisesi yöneticilerine ilişkin bir araştırma*. Konya: Eğitim.
- Hackman, J.R. and Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Philippines: Addison-Wesley.
- Hanushek, E.A. (1996). Measuring investment in education. *Journal of Economic Perspectives*, 10(4), 9-30.
- Ho, D.C.W. (2011). Identifying leadership roles for quality in early childhood education programmes. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(1), 47-59.
- Karasar, N. (2007). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (14 bs.). Ankara: Nobel.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.

- Koşar, S. (2018). Geçerlik ve güvenirlik. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (ss. 169-200). Ankara: Pegem.
- Kumar, P. (2015). An analytical study on Mintzberg's framework: Managerial roles. *International Journal of Research in Management and Business Studies*, 2(3), 12-19.
- Lau, A.W., Pavett, C.M. and Newman. A.R. *Public and private sector managers: Are they really that different* (Report No.: NPRDC TR 82-41). California: Navy Personnel Research and Development Center, 1982.
- MacCallum, R.C., Widaman, K.F., Zhang, S., and Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychometric Methods*, 14(1), 84-99.
- Madanayake, O.C. (2014). *Managerial roles in top management support for information technology and system projects*. Doctoral dissertation, University of Wollongong Faculty of Engineering and Information Sciences, Wollongong.
- Mavi, D. (2017). Performans yönetimi sorunsalı ve okullar. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 42-58.
- Mavi, D. (2020). Yönetimsel roller. M. Özdemir (Ed.), *Yönetme sanatı: Lider yöneticinin el kitabı içinde* (ss. 86-105). Ankara: Anı.
- McCall, M.W. and Segrist, C.A. *In pursuit of the manager's job: Building on Mintzberg* (Technical Report No: 14). Greensboro. North Carolina: Center for Creative Leadership. 1980.
- McCoach, D.B., Gable, R.K. and Madura, J.P. (2013). *Instrument development in the affective domain* (3rd ed.). New York: Springer.
- Mech, T. (1997). The managerial roles of chief academic officers. *The Journal of Higher Education*, 68(3), 282-298.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *2020 Yılı bütçe sunuşu*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/18094404_2020_BUTCE_SUNUYU_17.12.2019.pdf adresinden 28.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Mintzberg, H. (1973). *Nature of managerial roles*. New York: Harper and Row.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Morris, V.C., Crowson, R.L., Hurwitz, E., Jr., and Porter-Gehrie, C. (1982). The Urban Principal: Middle Manager in the Education Bureaucracy. *Phi Delta Kappan*, 64(10), 689- 692.
- Neuman, W.L. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. Ankara: Yayın Odası.
- Özmen, İ. (2003). Bireysel davranışın bilgi sistemleri ile etkileşimi. *SAU FBE Dergisi*, 7(1), 51-59.
- Özyurt, M. (2010). *Yönetici rollerinin ve örgütsel öğrenme ortamının eğitim transferine etkisi ve bir araştırma*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manuel: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*. Crows Nest: Allen and Unwin.
- Patton, M.Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley and Sons.

- Reise, S.P., Waller, N.G. and Comrey, A.L. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological Assessment*, 12, 287-297.
- Saah, P. (2017). *Exploring Mintzberg's managerial roles of academic leaders at a selected higher education institution in South Africa*. Master thesis, North-West University School of Business and Governance, Potchefstroom.
- Schumacher, R. and Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi* (3. bs.). Ankara: Anı.
- Simon, H. (1965). Administrative decision making. *Public Administration Review*, 25(1), 31-37.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper and Row.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tengblad, S. (2006). Is there a new managerial work? A comparison with Henry Mintzberg's classic study 30 years later. *Journal of Management Studies*, 43(7), 1437-1461.
- Tengblad, S. *Examining the stability of managerial behavior: a replication of Henry Mintzberg's classic study 30 years later* (Report No.: 6), Göteborg University, Gothenburg: Research Institute School of Economics and Commercial Law, 2001.
- Terzioğlu, C. (2019). *İlkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerinin hesap verebilirlik açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.
- Tok, T.N. ve Doğan, H. (2019). Okul yönetici rolleri ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Current Research in Education*, 5(1), 1-12.
- Tsui, A.S. (1984). A Role set analysis of managerial reputation. *Organizational Behavior And Human Performance* 34, 64-96.
- Türk Eğitim Derneği [TEDMEM]. 2016. *Eğitim Değerlendirme Raporu* (Değerlendirme Dizisi: 3). <https://tedmem.org/download/2016-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2010&refresh=5e749a75a4e1d1584700021> adresinden 28.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85.
- Zaleznik, A. (1989). *The managerial mystique: Restoring leadership in business*. New York: Harper and Row.

Extended Abstract

Introduction

Various organizational problems may occur when managers fail. For example, employees' self-confidence in their managers, organizational goals could not be achieved or employees feel pressured. For this reasons, it is seen that researchs about managerial roles have increased in recent years. Families spend a significant part of their money for education. Education is also one of fields which managerial roles are studied. In order to overcome the problems in education, it is necessary to research managerial roles. Because principals/managers are in the center of the schools. It is seen that teachers and students spend better time in schools where principals perform their managerial roles effectively.

After *Nature of Managerial Roles* book which was written by Mintzberg (1973) managerial roles has become more important. After this study, it is seen that managerial roles are researched in many different organizations. In 2009, Mintzberg updated his theory with help and contributions of researchers, readers. In this study managerial roles were explained in three planes: *information plane*, *people plane* and *action plane*. Each of these planes has several subroles applied inside or outside of organization. Measuring as important as knowing a fact. In this regard, purpose of this research is to test the validity and reliability of *Managerial Roles Scale (MRS)* designed to determine the level of school principals performing their managerial roles according to teachers' opinions.

Method

This research was carried out with the survey design, one of the quantitative research methods. The validity and reliability analyzes were also made in this context. The items used for collecting information in the research were developed by the researchers.

Results

Previous studies about managerial roles were accepted as references during the development of items. A pilot implementation was carried out after several experts analized the items. Then the datum of the research was collected. The validity studies of this scale were carried out in two phase. First of these is evaluated with *explanatory factor analysis (EFA)* which applied in Elbistan in Kahramanmaraş with 180 teachers. All participants are volunteers. 56% of these teachers are men and 44% are women. 45% of these teachers are primary school teachers. In second phase opinions of 168 teachers were taken for *confirmatory factor analysis (CFA)*. All participants are volunteers. The teachers whose opinions were taken in the second phase are completely different from in the first phase. 50% of these teachers are men and 50% are women. The largest group of teachers are also primary school teachers.

The following conclusions were reached about MRS, consisting of 31 items and three subscales: *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* values for *people plane* subscale .938, for *information plane* subscale .921 and for *action plane* subscale .925. *Barlett* sphericity test results for normality were found $\chi^2=1924,503$; $p<.001$, $\chi^2=1133,903$; $p<.001$ and $\chi^2=1405,992$; $p<.001$. Also, the variances explained for the subscales are as follows: 68.585, 65.871 and 76.992. Corrected item total correlations were calculated in order to determine the level of items differentiating teachers. Thus, the correlation between score obtained from each item and score obtained from the whole test was revealed. Item total correlation values vary between .925-.951. These values show that the items of the scale are good. The good results achieved in EFA were also achieved in CFA. CFA results for *people plane* subscale AGFI=.85, GFI=.90, RMSEA=.06, NFI=.93, CFI=.97, IFI=.97, RMR=.49; for *information plane* subscale AGFI=.85, GFI=.91, RMSEA=.09, NFI=.94, CFI=.96, IFI=.96, RMR=.03; for *action plane* subscale AGFI=.86, GFI=.93, RMSEA=.10, NFI=.96, CFI=.97, IFI=.97, RMR=.03 were calculated. Cronbach's Alpha value for *people plane* subscale .947, for *information plane*

subscale .948, for *action plane* subscale .959 and for all items .964 were calculated too. These results show that MRS is a reliable scale.

Conclusion, Discussion and Recommendations

This study was purposed develop a valid and reliable scale to evaluate managerial roles according to teachers' opinions. Scale items have been developed by researchers with opinions of various experts and studies. In this context, datum were collected from two samples of 180 and 165 teachers in Elbistan in Kahramanmaras. Validity and reliability analyzes were made with datum obtained.

It was observed that there is a harmony between the theoretical structure and the developed scale. There are a lot of studies about managerial roles. However, there isn't a study in the literature that refers to the latest version of managerial roles theory and shows that a scale has been developed accordingly. This situation can make this study unique. The study is limited to managerial roles. MRS validity and reliability can be tested in larger samples in future research. Examining the relations between MRS and managerial competencies can make important contributions to the literature. It may also be useful to examine variables such as organizational climate, emotional labor, job characteristics, and organizational performance with managerial roles.

Gençlerin Siyasal Katılımlarında Partiler Arası Seçim İttifakının Rolü: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde Bir Araştırma

Sefa USTA
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, İİBF
sefausta@kmu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-3846-7987

Fadime DİLBER
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, SBMYO
fdilber@kmu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0935-2593

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.694109

Geliş Tarihi: 25.02.2020

Revize Tarihi: 17.11.2020

Kabul Tarihi: 20.11.2020

Atıf Bilgisi

Usta, S. ve Dilber, F. (2020). Gençlerin siyasal katılımlarında partiler arası seçim ittifakının rolü: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 938-957.

ÖZ

Katılımcı demokrasi düşüncesinin hayata geçirilmesinde rol oynayan başat aktörlerden birisi gençlerdir. Türkiye'de 2017 yılında gerçekleştirilen referandumla, seçilme yaşı yirmi beşten on sekize indirilerek gençlerin siyasal karar alma sürecine aktif katılmasına zemin hazırlanmıştır. Referandumla, Türkiye'de Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine geçilmiştir. Sistem ile birlikte, siyasi partiler arası ittifak yapılmasının önü açılmıştır. Bu ekseninde hazırlanan çalışmanın temel amacı, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi öğrencileri üzerinden hareketle seçim ittifakı yapılmasına yönelik gençlerin görüşlerinin tespit edilmesidir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılırken, veri toplama aracı olarak anket tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler dikkate alındığında ortaya konulacak ilk bulgu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun seçim döneminde ittifakların yazılı ve görsel medya açısından önemli gündem oluşturduğunu; hem yazılı ve görsel medyanın hem de sosyal medyanın, ittifak içinde olan partilerin söylem, aday ve projelerinin tanıtılmasında etkili olduğunu beyan etmiş olmasıdır. "Hem siyasi partiler arası seçim ittifakı, hem de ittifakların hangi partiler arasında gerçekleştirildiği" konusunda araştırmaya katılan genç seçmenlerin yaklaşık % 70'inin bilgi sahibi olduğu dikkati çeken bir bulgudur. Araştırmanın bir diğer bulgusu, gençlerin bir siyasi partiye oy verirken önemli gördükleri unsurlar içerisinde "partinin ideolojisini" (% 40,7) en önemli unsur olarak beyan etmeleridir. Gençleri seçimlerde oy kullanmaya yönlüten faktörlerin etkisi incelendiğinde; öğrencilerin çoğunluğunun ülke geleceğinde etkili olabileceği için oy kullandığını belirtmiş olması dikkati çeken bir diğer husustur.

Anahtar Kelimeler: Katılım, siyasal katılım, genç seçmenler, siyasi partiler, seçim ittifakı.

The Role of the Inter-Party Electoral Alliance in the Political Participation of Young People: A Research at Karamanoğlu Mehmetbey University

ABSTRACT

One of the main actors playing a role in the implementation of participatory democracy is young people. With the referendum held in 2017 in Turkey, the minimum age of candidacy lowered from twenty-five to the age of eighteen has been resulted in that young people actively participate in political decision-making. The Presidential Government System was introduced in Turkey by the referendum. With the system, the way for an alliance between political parties has been opened. The main purpose of the study prepared on this axis is to determine the views of young people about making an electoral alliance based on the students of Karamanoğlu Mehmetbey University. In the research, survey method, which is one of the quantitative research methods, was used as a data collection tool. Considering the data obtained as a result of the research, the first finding to be revealed is that the majority of the students declared that alliances constitute an important agenda in terms of written and visual media during the election period. In addition, the students stated that both written and visual media and social media were effective in promoting the discourse, candidates and projects of the parties in alliance. It is a remarkable finding that about 70 % of the young voters who participated in the research have knowledge about "electoral alliance of political parties and between which parties the alliances were held". Another finding of the study is that "the ideology of the party" (40,7 %) is the most important factor for young people when they vote for a political party. When the effects of the factors that lead young people to vote in the elections are examined; It is noteworthy that the majority of students stated that they voted because it could be effective in the future of the country.

Keywords: Participation, political participation, young voters, political parties, electoral alliance.

Giriş

Karar alma süreçlerine dâhil olunması şeklinde ifade edilen katılım olgusu, demokrasinin olmazsa olmaz unsurlarından birisidir. Özgürlük, özerklik, şeffaflık, hesap verebilirlik ilkeleri gibi katılım ilkesi de demokratik bir yönetim anlayışının önemli koşullarındandır. Demokrasinin benimsendiği ve içselleştirildiği ülkelerde, katılımcı bir yönetim anlayışının benimsenmesi, halkın farklı mekanizmalar aracılığıyla yerel ve ulusal karar alma süreçlerine dâhil olması önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Katılım kavramı en genel tanımıyla karar alma sürecine ve karar alma sürecinin bir aşamasına bireylerin doğrudan veya dolaylı dâhil olarak katkıda bulunması şeklinde ifade edilmektedir. Sahte katılım, kısmi katılım ve tam katılım olmak üzere katılımın üç boyutu bulunmaktadır. Karar alma sürecine sadece oy kullanarak dâhil olmak sahte katılım; karar alma sürecine katkıda bulunmak fakat son kararın üstte bulunan bir küçük grup tarafından verilmesi kısmi katılım olarak tanımlanmaktadır. Karar alma süreçlerine aktif ve etkin bir şekilde dâhil olarak, kararların oluşumunda eşit düzeyde katkı sağlama şeklinde gerçekleşen katılım türü ise tam katılım olarak açıklanmaktadır (Demir ve Acar, 2005, s.232). Katılım kavramı temelde siyasal ve yönetsel katılım şeklinde ikili bir ayrıma tabi tutulmaktadır. Yönetsel katılım; kamusal hizmet sunumuna yönelik, hazırlanmasından uygulanması aşamalarına kadar, karar alma süreçlerinin birine, birkaçına veya tamamına, karardan etkilenenlerin katkıda bulunması ve/veya dâhil olması şeklinde tanımlanmaktadır (Eryılmaz, 2013, s.62). Siyasal katılım ise, bireylerin içinde buldukları siyasal sistemin karar alma sürecini etkileyebilmek adına örgütsel veya bireysel olarak yaptıkları etkinlikler ve faaliyetler” şeklinde açıklanmaktadır [Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), 2011, s.1046]. Bireyler tarafından ortaya konulan eylemin siyasal katılım olarak kabul edilebilmesi için, eylemin siyasal karar mercilerini etkilemek amacıyla gerçekleştirilmiş olması gerekmektedir. Eylemin siyasal katılım sayılabilmesi için gerekli olan bir diğer husus ise eylemin, başkalarının etkisinde kalmadan bireylerin kendi iradesiyle giriştiği bir faaliyet ya da davranış olmasıdır (Akıncı, 2014, s.37).

Vatandaşların, siyasal ve yönetsel karar alma sürecine başta seçimler olmak üzere farklı mekanizmalar aracılığıyla aktif şekilde katılım göstermesi, katılımcı demokrasi anlayışının hayata geçirilmesi için elzem bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcı demokrasi anlayışı, vatandaşların siyasal karar alma sürecini doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkilemesini bir gereklilik olarak vurgulamaktadır. Demokratik katılımın uygulamaya konulmasında toplumun farklı kesimlerinin aktif rol alması gerekmektedir. Katılımcı demokrasi düşüncesinin hayata geçirilmesinde rol oynayan başat aktörlerden birisi de gençlerdir. Gençlerin siyasete katılımında ve siyasal karar alma sürecine dâhil olmasında, siyasal sistemin, siyasal kültürün ve seçim sisteminin etkisi bulunmaktadır. Politika yapım sürecinde gençlere daha fazla rol verilmesi, politika yapımında gençlerin talep ve düşüncelerinin önemsenmesi, gençlerin hem ulusal hem de yerel düzeyde meclislerde temsil edilmesi önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de 2017 yılında gerçekleştirilen referandumla, seçilme yaşı yirmi beşten on sekize indirilerek gençlerin siyasal karar alma sürecine aktif katılımının zemini hazırlanmıştır (Kantar, 2020). Bu şekilde on sekiz yaşında seçme yeterliliğine sahip olan bir gencin aynı yaşta seçimlerde aday olabilmesine imkân sağlanmıştır. Bu durumun, gençlerin siyasete katılımını ve siyasal karar alma süreçlerine yönelik bakışını etkilediği söylenilebilir. 2017 yılında gerçekleştirilen referandumda aynı zamanda Türkiye’de hükümet sistemi değişikliğine gidilmiştir. Parlamenter sistem yerini Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine bırakmıştır. Sistem ile birlikte yumuşak kuvvetler ayrılığından sert kuvvetler ayrılığına doğru bir evrilme gerçekleşmiştir. Yasama, yürütme ve yargı erkleri birbirinden keskin bir şekilde ayrılarak, yürütmenin çift başlı olmasına son verilmiş ve yürütme yetkisi Cumhurbaşkanına bırakılmıştır. Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine geçişin önemli yansımalarından birisi de, cumhurbaşkanlığı, milletvekilliği ve yerel seçimlerde siyasi partiler arası ittifak yapılmasının önünün açılmasıdır. 2018 yılında yapılan yasal düzenleme ile hem yerel seçimlerde hem de milletvekili ve cumhurbaşkanlığı seçimlerinde siyasi partilerin ortak aday çıkarabilecekleri ve ittifak ortak adayına yönelik bilgilerin seçim pusulalarına konulacağı hükümleri getirilmiştir. Bu bağlamda, siyasi partiler arası ittifak yapılmasının seçmenleri nasıl etkilediği sorusundan yola çıkılarak

hazırlanan çalışmanın temel amacı, genç seçmenlerin siyasi partiler arası ittifak yapılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan çalışmada öncelikle, literatür taramasında bulunularak gençlerin siyasal katılımı ile ilgili kaleme alınan araştırmalar irdelenmektedir. Daha sonrasında, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilere yönelik gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ve tespitleri ortaya konulmaktadır. Son olarak, elde edilen bulgu ve tespitlerden yola çıkarak ortaya konulan sonuç ve öneriler tartışılmaktadır.

Gençlerin Siyasal Katılımı ile İlgili Araştırmalar

Özyurt (2010) tarafından yürütülen araştırmada Balıkesir Üniversitesi öğrencilerinin siyasal katılım kalıpları ve 2009 yerel seçimlerine katılma düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin yerel seçimlere katılımının, genel seçimlere katılımından düşük olduğu, öğrencilerin seçimlere katılımlarının diğer seçmenlerin genel katılımından ve gençlik katılımından daha az olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sakarya (2012) tarafından yürütülen çalışmada Türkiye'deki gençlerin siyasal katılım alanının seçmenlerdeki etkilerini keşfetmek amaçlanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, gençlerin siyasal katılım alanı seçiminde ailelerin, dâhil oldukları sosyal grubun, onların politika tanımlarının ve politikadan beklentilerinin belirleyici olduğunu göstermektedir.

Bozan (2013) tarafından kaleme alınan çalışmada, AK Parti Gençlik Kolları Örneği üzerinden hareketle politikleşme ve siyasal katılımı etkileyen faktörler irdelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular dikkate alındığında, aile, politik lider, sosyal çevre, politik içerik, bireysel beklentiler şeklinde ayrılan beş faktörün gençleri siyasal katılıma teşvik ettiği sonucu görülmektedir. Politik parti ve liderle özdeşleşme olgusu yanında, gençlerin birincil ve ikincil sosyalleşme alanlarında politikanın etkin varlığının, siyasal katılımı sağlamada önemli ölçüde etkili olduğu görülmektedir.

Dicle Üniversitesi Örneği üzerinden gençlik ve siyasal katılım konusunun incelendiği araştırmada Yıldız (2014) üniversite ortamının öğrencilerin siyasal eğilimlerini ve siyasal ilgi düzeylerini artırdığını iddia etmiştir. Yapılan araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenimlerine başladıktan sonraki süreçte siyasal olaylara ilgi düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin ülke genelinde yapılan seçimlere katılım oranlarının yüksek olduğu da araştırma sonucunda ortaya konulmuştur.

Sivas ili, AK Parti ve CHP Gençlik Kolları Örneğinden hareketle, gençlerin siyasi tutum ve tercihlerinde siyasi partilerin etkisinin incelendiği araştırma Toraman ve Şahbudak (2015) tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, siyasal karar alma mekanizmalarında gençlerin düşük temsilinin tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de önemli bir sorun olarak varlığını sürdürdüğü tespiti ortaya konulmuştur.

Şaşmaz (2015) araştırmasında, Türkiye'de siyasi partilerin gençlik kollarında rol alan gençlerin siyasi katılıma ilişkin algılarını ölçmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, siyasi partilerde örgütlenen gençlerin temelde siyasal katılım kavramına ilişkin algılarının yalnızca konvansiyonel katılım biçimlerini kapsamadığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte gençlerin, tüm sosyal ve siyasal hayatı ilgilendiren her türlü etkileme faaliyetini siyasal katılım kapsamında gördükleri sonucu dikkati çekmektedir.

Tekin, (2015) tarafından yürütülen araştırmada gençlerin siyasal katılımında kitle iletişim araçlarının rolü değerlendirilmiştir. Gerek Türkiye'de gerekse dünyadaki birçok ülkede gençlerin seçimlere aktif katılımının, sivil toplum kuruluşlarına ve siyasi partilere üyeliklerinin düşük düzeyde kaldığı araştırma sonucunda ortaya konulan bulgulardır. Gençlerin siyasal bilgilenmede kitle iletişim araçlarından önemli ölçüde istifade ettiği tespit edilmiştir.

Gökçe, Demirci ve Ceylan (2017) tarafından Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği üzerinden hareketle üniversite öğrencilerinin siyasal katılım seviyelerinin ölçüldüğü araştırma sonucunda,

öğrencilerin toplumsal yaşam karşısında genel itibariyle pasif bir tutum içinde olduğu gözlenmiştir. Sivil oluşumlara üyelik, gündemi yakından takip etme, fikirlerini ifade etme ve taleplerini kamusal alanda dile getirme eğilimleri bir arada değerlendirildiğinde öğrencilerin yarıdan fazlası için söz konusu pasif tutumun belirleyici mahiyette olduğu yönünde tespit ortaya konulmuştur.

Gültekin (2017) tarafından yürütülen araştırmada, Mardin örneği üzerinden hareketle üniversite öğrencilerinin siyasal yaşama katılım boyutları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en sık yapılan ve olağan katılım türü olan oy verme davranışını büyük oranda gerçekleştirdiği sonucu ortaya konulmuştur. Siyasal yaşama katılım boyutları açısından karşılaştırıldığında kadınların erkeklere oranla daha yüksek bir eğilime sahip olduğu bulgusu tespit edilmiştir.

Küme (2017) tarafından yürütülen araştırmada gençlerin siyasal katılımları ve karar verme mekanizmalarına dâhil olmaları arasında bir ilişki olduğuna yönelik tespit ortaya konulmuştur. Özellikle araştırma kapsamında elde edilen bulgular, gençlerin, gençlik çalışması gibi kendilerini ifade edebildikleri alanlar dâhilinde bir araya gelişinin, siyasal katılımlarını tetiklediğini ve toplumda genç olmaktan kaynaklanan dezavantajlılık durumunu azalttığı yönünde çıkarımda bulunulmuştur.

Doğan (2017) tarafından üniversite gençliğinin 2017 referandumuna ilişkin bakışını ve siyasal tercihlerini belirlemek amacıyla yürütülen araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, üniversite gençliğinin önemli bir bölümünün siyasete orta düzeyli ilgi duyduğu, siyasal katılımının ise izleyici düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Üniversite gençliğinin referandum sürecinde, olası bir genel seçimde oy vermeyi düşündükleri partilerin süreçteki pozisyonları çerçevesinde bir siyasal tercih ortaya koydukları tespit edilmiştir.

Çam (2018) tarafından yürütülen araştırmada, üniversite gençliğinin siyaset algısı ve siyasal katılımı konusu incelenmiştir. 1990'lı yıllardan sonra gençlerin apolitik olduğu yönündeki yaygın inanış ve iddiaların gerçeği yansıtmadığı, üniversite gençliğinin sanılanın aksine ülkede sosyal ve siyasal olaylara duyarlı ve ilgili olduğu bunları en yakınından (aile/akraba/arkadaş) başlamak üzere sosyal çevresiyle tartıştığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin siyasal katılım düzeylerinin yüksek olduğu tespiti ortaya konulmuştur.

Eriş ve Akıncı (2019) tarafından, Türkiye örneği üzerinden hareketle, 21. yy. demokrasilerinde siyasal katılım konusu irdelenmiştir. Türkiye'de siyasi partilerin kadın ve gençlik kollarında üye sayısının artmasının siyasal katılım için olumlu gelişme olduğu değerlendirilmiştir. Kadınların siyasal yaşama istenilen ölçüde dâhil edilememesi ve gençlerin siyasal karar alma süreçlerine istenilen düzeyde katılım sağlayamıyor olmasının bir eksiklik olduğu yönünde çıkarımda bulunulmuştur.

Demirkıran (2019) tarafından yürütülen araştırmada Y kuşağının siyasal katılımı konusu irdelenmiştir. Siyasal katılım ile siyasal ilgi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı araştırma sonucunda elde edilmiştir. Y Kuşağının parti bağımlılığı düşük iken, siyasal kimlikler, toplumsal sınıflar ve siyasal eğilimler ile kendini tanımlama konusunda yüksek olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Y Kuşağının sorgulayıcı ve değişime açık yönünün de siyasal katılımı da kendini gösterdiği sonucunun altı çizilmiştir.

Candan ve Tosun (2019) tarafından yürütülen gençliğin siyasal katılıma ilişkin algısının üniversite öğrencileri üzerinden irdelendiği araştırma sonucunda, öğrencilerin siyasal katılım düzeylerinin düşük olduğu ve ailesinde siyasi parti üyesi bulunanların genel olarak daha yüksek siyasal katılım düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyi ile öğrencilerin siyasal katılım düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yöntem

Çalışmanın bu kısmında, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler üzerinden hareketle siyasi partiler arası seçim ittifakına ilişkin gençlerin algılarını belirlemeye yönelik alan araştırmasının yöntemi ele alınmaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın deseni ve yöntemi, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmanın sınırlılıkları, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı şeklinde tanımlanan (Berkant ve Baysal, 2020; Danış ve Kara, 2017; Karasar, 2000) tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılırken, veri toplama aracı olarak anket tekniğinden faydalanılmıştır. Alan araştırması, katılımcılarla yüz yüze anket uygulamasıyla gerçekleştirilmiştir. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi öğrencilerine yönelik alan araştırması (anket) gerçekleştirilmesi sebebiyle, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından izin talebinde bulunulmuştur. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 02.03.2020 tarih 95728670-044 sayılı yazı ile öğrencilere yönelik anket uygulanması hususunda gerekli izin verilmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı tarafından yayınlanan verilere göre, Şubat 2020 tarihi itibarıyla Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde 16078 öğrenci öğrenim görmektedir (www.kmu.edu.tr, 2020). % 95 güven düzeyi ve % 5 hata payı oranları dikkate alındığında, evren içerisinde örneklemin en az 383 kişi olması gerektiği öngörülmüştür. Araştırma içerisinde gerçekleştirilecek olası sorunlar da göz önünde bulundurularak 430 kişi esas örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma, kapalı uçlu sorulardan oluşmuş anket formlarıyla, 430 kişiden oluşan basit tesadüfî örneklem kitlesi üzerinden seçmen niteliğine sahip on sekiz ve üzeri yaşta öğrencilere uygulanmıştır. Her bir örnekleme birimine eşit seçilme ihtimali dikkate alınarak seçilen birimlerin örnekleme alındığı türe basit tesadüfî örnekleme adı verilmektedir. Bu örnekleme türünde evrendeki tüm birimlerin örnekleme seçilme olasılığı aynıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2018).

Araştırmanın Kısıtlılıkları

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilere (genç seçmenlere) yönelik olarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Karaman il merkezinde ve Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde yapılması sebebiyle, araştırma anketin yapıldığı il ve üniversiteden seçilen örneklem ile sınırlıdır. Elde edilen bulgu ve sonuçların ülke bütününe genellenmesi amaçlanmamaktadır. Araştırma, Ocak-Şubat 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir ve katılımcıların zamanla algıların değişebileceği düşünüldüğünden araştırma yapıldığı zamanla sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Genç Seçmenlerin Siyasal Katılımları ve Siyasi Partiler Arası Seçim İttifaklarına Yönelik Algısı" başlıklı anket formu kullanılmıştır. Anket ölçeğinin hazırlanması noktasında konu ile ilgili literatür taranmış ve anket ölçeğinde ortaya konulan sorular bu çalışmanın yazarları tarafından hazırlanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan ölçek 30 sorudan ve üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda sosyo-demografik sorulara (11 soru) yer verilmiştir. İkinci kısım, katılımcıların Türkiye'de uygulanan siyasi partiler arası seçim ittifakı uygulamasına yönelik bilgi ve algılarını ortaya koymayı amaçlayan sorulardan (6 soru) oluşmaktadır. Üçüncü kısımda ise seçim ittifaklarına yönelik katılımcıların görüşlerini 5'li Likert ölçeği ile ölçen 13

önermeye yer verilmiştir. 5'li likert ölçeğinde, Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katlıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5) aralıklarında cevaplar alınmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS istatistik programı kullanılarak elektronik ortamda işlenmiştir. Anket çalışması sonucunda elde edilen verilerin analizinde geçerlilik ve güvenilirlik testi için faktör analizi ve katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla frekans analizinden yararlanılmıştır. Bunun yanında, Ki-kare testi, cinsiyete göre farklılaşmayı görebilmek adına Bağımsız Örneklem T-Testi; yaş, eğitim ve gelir düzeyindeki farklılaşmayı ortaya koymak için de Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen veriler tablolara ve yazıya aktarılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve bulguların analizine yer verilmektedir. Bu kapsamda sırasıyla, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik testleri, faktör analizi sonuçları, sosyo-demografik sonuçlar ve siyasi partiler arası seçim ittifakına yönelik genç seçmenlerin algılarını içeren bulgular üzerinden değerlendirmeler yapılmaktadır.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği ve Faktör Analizi

Bu araştırma için yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach's Alpha değeri 0,703'tür. Chronbach Alpha testine göre, güvenilirlik katsayısı 0,60-0,80 değerleri arasında ise ölçeğin oldukça güvenilir olduğu sonucu ortaya konulmaktadır (Özdamar, 1999). Alan araştırması kapsamında oluşturulan ölçek dört faktörden oluşmaktadır. "Parti bağlılığı, siyasal bilgilendirme, siyasi partilerin çıkarları, siyasi partilerin ittifak nedenleri" bu faktörlerdir. Faktörler toplam varyansın % 52,017'ni açıklamaktadır. Ölçekte belirlenen 4 faktöre ait özdeğerler ve bunların varyans açıklama oranları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ölçek Faktörlerinin Varyans Açıklama Oranları

Faktörler	Özdeğer %	Varyans Açıklama	Kümülatif %
1	3,073	20,485	20,485
2	2,363	15,750	36,235
3	1,337	8,913	45,148
4	1,030	6,869	52,017

Örneklem yeterliliğini ölçmek amacıyla uygulanan KMO testi sonucu 0,757 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, araştırma kapsamında belirlenen faktöre ait madde yükleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri

Madde İçeriği	1	2	3	4
Siyasi partiler arası ittifak yapılması oy verme davranışında değişiklik yaratmıştır			,557	
Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi partileri ittifak kurmaya yöneltmiştir			,654	
Dış politikadan kaynaklı sorunları çözmek için ittifak kurulmuştur		,765		
Terör sorununu çözmek için ittifak kurulmuştur		,799		
Partilerin ittifak yapması yeni bir siyaset modelidir			,463	
Siyasi partiler arası ittifak yapılması, ittifakı oluşturan siyasi partilerin çıkarları için kurulmuştur	,639			
Sosyal medya, ittifak içinde olan partilerin söylem, aday ve projelerini tanımamızda etkili olmuştur	,688			
İttifaklar siyasi partilerin baraj kaygılarından doğmuştur	,602			
Önümüzdeki siyasi süreçte hiçbir partinin tek başına iktidar olma şansı yoktur	,693			
Seçim döneminde ittifaklar yazılı ve görsel medya açısından önemli gündem olmuştur	,677			
Seçim süreci içerisinde siyasi partilerin ittifak haberleri, çeşitli kitle iletişim				,616

araçlarında yapılan siyasi kampanyalar siyasal tercihimde etkili olmuştur	
Siyasi partiler arası ittifakların devam etmesi gerektiğini düşünüyorum	,704
Yazılı ve görsel medya, ittifak içinde olan partilerin söylem, aday ve projelerini tanımamızda etkili olmuştur	,624

Sosyo-Demografik Bulgular

Katılımcılara; cinsiyeti, yaşı, gelir durumu, öğrenim gördüğü sınıfı, Karaman ilinde ikamet sürelerini, şehirde barınma biçimlerini, üniversite içinde veya dışında çalışma durumlarını öğrenebilmek amacıyla yedi soru yöneltilmiştir. Elde edilen veriler ışığında, sosyo-demografik bulgular şu şekilde sıralanabilir:

- Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında, % 41,9'u (180 öğrenci) erkek ve % 58,1'i (250 öğrenci) kadın öğrencilerden oluşmaktadır.
- Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde, % 25,3'ü (109 öğrenci) 17-21 yaş aralığında; % 67,4'ü (290 öğrenci) 21-24 yaş aralığında; % 6,0'sı (26 öğrenci) 25-28 yaş aralığında; % 1,2'si (5 öğrenci) 29 ve üstü yaş aralığındadır.
- Katılımcıların gelir düzeylerinin dağılımı ele alındığında, % 51,6'sının (222 öğrenci) 0-500 TL arası; % 35,6'sının (153 öğrenci) 500-1000 TL arası; % 6,7'sinin (29 öğrenci) 1000-2000 TL arası; % 6,0'mın (26 öğrenci) 2000 TL üstü gelir düzeyine sahip olduğu öğrenciler tarafından beyan edilmiştir.
- Katılımcıların öğrenim gördüğü sınıf düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin % 11,9'unun (51 öğrenci) 1. Sınıf; % 19,1'inin (82 öğrenci) 2. Sınıf; % 31,6'sının (136 öğrenci) 3. Sınıf; % 30,5'inin (131 öğrenci) ise 4. Sınıfta öğrenim gördüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin % 7,0'sinin (30 öğrenci) ise yüksek lisans eğitimi aldığı görülmektedir.
- Katılımcıların Karaman ilinde ikamet sürelerine bakıldığında, öğrencilerin %28,8'inin (124 öğrenci) 1-2 yıl arası; % 52,6'sının (226 öğrenci) 3-4 yıl arası; % 3,7'sinin (16 öğrenci) 5-10 yıl; % 14,9'unun (64 öğrenci) ise 10 yıl ve üstü zaman diliminde Karaman ilinde ikamet ettikleri sonucu elde edilmiştir.
- Katılımcıların barınma yerlerine bakıldığında, öğrencilerin % 52,1'inin (224 öğrenci) devlet yurdunda; % 9,1'inin (39 öğrenci) özel yurttaki; % 38,8'nin (167 öğrenci) evde kaldıklarını beyan ettiği görülmektedir.
- Katılımcıların üniversite içinde veya dışında çalışma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %15,3'nün (66 öğrenci) üniversite içi veya dışında herhangi bir işte çalıştığı, % 84,7'sinin (364 öğrenci) ise hiçbir işte çalışmadığı görülmektedir.

Seçimlerde ve referandumlarda oy kullanıp kullanmadıklarını ölçmek için katılımcılara dört soru yöneltilmiştir. Sorular ışığında elde edilen bulgular şu şekilde sıralanabilir:

- Katılımcıların genel seçimlerde (milletvekili seçimlerinde) oy kullanma durumuna bakıldığında, öğrencilerin %89,8'nin (386 öğrenci) milletvekili seçiminde oy kullandığı, % 10,2'sinin (44 öğrenci) oy kullanmadığı görülmektedir.
- Katılımcıların yerel seçimlerde oy kullanma durumuna bakıldığında, öğrencilerin % 91,4'ünün (393 öğrenci) yerel seçimlerde oy kullandığı, % 8,6'nın (37 öğrenci) ise oy kullanmadıkları dikkati çekmektedir.
- Katılımcıların, cumhurbaşkanlığı seçimlerinde oy kullanma durumuna bakıldığında, öğrencilerin % 84,9'u (365 öğrenci) cumhurbaşkanlığı seçimlerinde oy kullandığını, % 15,1'i (65 öğrenci) ise oy kullanmadığını beyan etmiştir.
- Katılımcıların 2017 yılında gerçekleştirilen referandumda oy kullanma durumuna bakıldığında öğrencilerin % 74,2'si (319 öğrenci) referandumda oy kullandığını belirtirken, % 25,8'nin (111 öğrenci) referandumda oy kullanmadıkları yönünde beyanda bulunmuşlardır.

Buradan hareketle, araştırmaya katılan gençlerin büyük bir kesiminin seçimlerde ve referandumda oy kullandığı ve bu yönüyle oy verme davranışında bulunduğu, siyasal karar alma süreçlerinde pasif kalmayarak seçimlere katıldığı dikkati çekmektedir.

Siyasi Partiler Arası İttifak Uygulamalarına İlişkin Gençlerin Algısına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, gençlerin siyasi partiler arası ittifak uygulamalarına ilişkin algılarını ölçmek amacıyla yöneltilen sorulara verdiği cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3
Gençler İçin Siyasi Partiye Oy Vermede Etkili Olan Unsurlar

Bir siyasi partiye oy verirken sizin için en önemli unsur	N	%
Partinin ideolojisi	175	40,7
Partinin projeleri	106	24,7
Parti tüzüğü ve parti programı	66	15,3
Parti liderinin imajı	31	7,2
Partinin adayları	27	6,3
Diğer	25	5,8
Toplam	430	100,0

Tablo 3 incelendiğinde gençlerin bir siyasi partiye oy verirken önemli gördükleri unsurlara bakıldığında, % 40,7'lik oranla partinin ideolojisi en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Gençlere göre ikinci en önemli unsur % 24,7 oranla partinin projeleridir. Gençlerin, % 15,3'ü parti tüzüğü ile parti programını; % 7,2'si parti liderinin imajını; % 6,3'ü partinin adaylarını ve % 5,8'i ise diğer unsurları siyasi partiye oy verirken önemli görmektedir. Bu bağlamda gençlerin bir siyasi partiye oy verirken en önem verdiği unsurun parti ideolojisi olması, ideolojilerin gençlerin siyasal karar verme sürecinde yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan gençlerin “bir siyasi partiye oy verirken sizin için en önemli unsur” nedir sorusuna verdiği cevaplar ile “cinsiyet değişkeni” arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu dikkati çekmektedir [(i) $n=430$, (ii) $Pearson \chi^2=15,774$ *; $p<.008$]. Erkek öğrenciler, parti lideri imajını, parti adaylarını, parti tüzüğü ve parti programını en önemli unsurlar olarak görürken; kadın öğrenciler ise parti ideolojisini ve partinin projelerini en önemli unsurlar olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda erkek öğrencilere oranla kadın öğrencilerin siyasi partilere oy verirken parti ideolojilerini daha fazla önemsendiği dikkati çekmektedir.

Araştırmaya katılan gençlerin “bir siyasi partiye oy verirken sizin için en önemli unsur nedir” sorusuna verdikleri cevaplar ile “gelir değişkeni” arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir [(i) $n=430$, (ii) $Pearson \chi^2=29,710a$ *; $p<.013$]. 1000-2000 TL arası gelire sahip öğrencilerin % 13,8'i parti liderinin imajını ve partinin adaylarını; % 17,2'si ise parti tüzüğü ve parti programını oy verirken en önemli unsur olarak görmektedir. 500-1000 TL arası gelire sahip öğrencilerin % 45,1'i en önemli unsur olarak parti ideolojisini görmektedir. 0-500 TL arası gelire sahip öğrencilerin % 28,4'ü parti projelerini; 2000 TL üstü gelire sahip öğrencilerin % 23,1'i ise bu unsurların dışındaki diğer unsurların etkili olduğu görüşündedirler. Bu bağlamda gelir durumu 500-1000 TL arasındaki öğrencilerin parti ideolojisini oy verme davranışlarında en önemli unsur olarak gördüğü ifade edilebilir.

Tablo 4
Gençlerin Seçimlerde Oy Verme Davranışını Etkileyen Faktörler

Seçimlerde oy verme davranışınızı/oy kullanmanızı etkileyen faktör/faktörler	Evet	Hayır
Ülkenin geleceğinde etkili olacağım için oy kullanırım	81,4	18,6
Bir şeylerin değişebileceğine inandığım için oy kullanırım	72,3	27,7
Vatandaşlık görevi olduğu için oy kullanırım	69,5	30,5
Adayların temsil yeteneğine bakarak oy kullanırım	27,0	73,0
Mensubu olduğum partiyi desteklemek için oy kullanırım	22,6	77,4

Adayın halktan biri olmasına göre oy kullanırım	20,2	79,8
Yasal zorunluluk olduğu için oy kullanırım	13,7	86,3
Adayın mensubu olduğu partiye göre oy kullanırım	9,1	90,9
Adayları tanıdığım için oy kullanırım	7,2	92,8
Kişisel çıkarım için oy kullanırım	6,5	93,5

Tablo 4'te ilk olarak vurgulanması gereken husus bir kişinin birden fazla cevabı işaretleme hakkının olmasıdır. Tablo incelendiğinde gençlerin seçimlerde oy verme davranışını etkileyen faktör veya faktörler incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (% 81,4) ülkenin geleceğinde etkili olacağı için oy kullanırım cevabını verdiği dikkati çekmektedir. Birşeylerin değişebileceğine inandığım için oy kullanırım diyenlerin oranı % 72,3; vatandaşlık görevi olduğu için oy kullanırım diyenlerin oranı % 69,5'dir. Kişisel çıkarım için oy kullanırım, adayları tanıdığım için oy kullanırım ve adayın mensubu olduğu partiye göre oy kullanırım diyenlerin oranı % 10'un altında kalmıştır. Burada dikkati çeken önemli bir husus, yasal bir zorunluluk olduğu için oy kullanırım diyenlerin oranının % 13,7'de kalmasıdır.

Tablo 5

Türkiye'de Seçim İttifakı Uygulaması Konusunda Gençlerin Bilgi Sahibi Olma Durumları

Türkiye genelinde siyasi partiler arası yapılan seçim ittifakı uygulamasının içeriği hakkında bilgi sahibi misiniz?	N	%
Hem siyasi partilerin seçim ittifakından haberdarım hem de ittifakların hangi partiler arasında gerçekleştirildiği hakkında bilgi sahibiyim	302	70,2
Siyasi partilerin seçim ittifakının sadece varlığından haberdarım	80	18,6
Hayır, hiçbir bilğim yok	48	11,2
Toplam	430	100,0

Tablo 5'te gençlerin, siyasi partiler arası yapılan seçim ittifakı uygulamasının içeriği hakkında bilgi sahibi olup olmadığı konusuna yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Öğrencilerin % 11,2'sinin siyasi partiler arası seçim ittifakı hakkında hiçbir bilgi sahibi olmadığı görülürken; öğrencilerin % 18,6'sı ise siyasi partilerin seçim ittifakının sadece varlığından haberdar olduğunu içerik hakkında bilgilerinin olmadığı görüşünü ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin % 70,2'si ise hem siyasi partilerin seçim ittifakından haberdar olduğunu hem de ittifakların hangi partiler arasında gerçekleştirildiği hakkında da bilgi sahibi olduğunu beyan etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin büyük bir kısmının siyasi partilerin seçim ittifakından haberdar ve ittifakların hangi partiler arasında gerçekleştirildiği konusunda bilgi sahibi olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 6

Seçim İttifakının Gençlerin Oy Verdiği Partiye Olan Bağlılığını Etkileme Durumu

Siyasi partilerin seçim ittifakında bulunmaları oy verdiğiniz partiye olan bağlılığınızı nasıl etkiledi?	N	%
Türkiye genelinde siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle hem kendi partimin adayını destekledim hem de ittifak adayına oy verdim	150	34,9
Türkiye genelinde siyasi partiler arası ittifak yapılması, oy verme davranışımı etkilemedi	110	25,6
Türkiye genelinde siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle sadece kendi partimin adayını destekledim, ittifak adayına oy vermedim	90	20,9
Türkiye genelinde siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle, oy kullanmadım	42	9,8
Türkiye genelinde siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle tepki koyarak başka partilere/başka adaya oy verdim	28	6,5
Türkiye genelinde siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle, ittifak partilerin hiçbirine oy vermedim	10	2,3
Toplam	430	100,0

Tablo 6 incelendiğinde gençlere siyasi partilerin seçim ittifakında bulunmaları oy verdiğiniz partiye olan bağlılığınızı nasıl etkiledi sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin % 34,9'u siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle hem kendi partisinin adayını desteklediği hem de ittifak adayına oy verdiğini belirtmiştir. Katılımcıların % 20,9'u siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle sadece kendi partisinin adayını desteklediğini ve ittifak adayına oy vermediğini; % 9,8'i siyasi partiler arası

ittifak yapılması sebebiyle oy kullanmadığını; % 6,5'i siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle tepki koyarak başka partilere/başka adaylara oy verdiğini; % 2,3'ü ise siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle, ittifak partilerinin hiçbirine oy vermediğini beyan etmiştir. Gençlerin % 25,6'sı ise siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, oy verme davranışlarında değişiklik yaratmadığı görüşünü ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen “siyasi partilerin seçim ittifakında bulunmaları oy verdiğiniz partiye olan bağlılığınızı nasıl etkiledi” sorusuna verilen cevaplar ile yaş değişkeni arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. [(i) $n=430$, (ii) *Pearson* $\chi^2=34,912a$ *; $p<,003$]. 29 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin % 20,0'si siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle oy vermek istemediklerini beyan ederken, bu yaş grubunun % 40,0'ı ise siyasi partiler arası ittifak yapılmasının oy verme davranışlarını etkilemediği görüşünü ortaya koymuştur. 17-20 yaş grubundaki öğrencilerin % 8,3'ü siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle tepki koyarak başka partilere/başka adaylara oy verdiklerini belirtmiştir. 25-28 yaş grubundaki öğrencilerin % 42,3'ü siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle sadece kendi partisinin adayını destekleyip, ittifak adayına oy vermediğini ifade etmiştir. Aynı yaş grubundaki öğrencilerin % 11,5'i ise siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle, ittifak partilerinin hiçbirine oy vermediği görüşünü ortaya koymuştur. 21-24 yaş grubundaki öğrencilerin % 40,3'ü siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle hem kendi partisinin adayını destekleyip hem de ittifak adayına oy verdiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda 25-28 yaş grubundaki öğrencilerin, siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle sadece kendi partisini adayını destekleyip, ittifak adayına oy vermedikleri yönünde görüş bildirmeleri partiye olan bağlılıkları açısından dikkati çeken bir bulgudur.

Tablo 7

Türkiye 'de Seçim İttifakı Yapılmasının Gençlerin Oy Verdiği Partiyi Etkileme Durumu

Türkiye genelinde siyasi partiler arası ittifak yapılması oy verdiğiniz partiyi nasıl etkiledi?	N	%
Türkiye genelinde siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, oy verdiğim parti için faydalı olduğunu düşünüyorum	199	46,3
Türkiye genelinde siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, oy verdiğim parti için faydalı olmadığını düşünüyorum	80	18,6
Kararsızım	151	35,1
Toplam	430	100,0

Tablo 7 incelendiğinde “siyasi partiler arası ittifak yapılması oy verdiğiniz partiyi nasıl etkiledi” sorusuna gençlerin farklı cevaplar verdiği dikkati çekmektedir. Bu soruya yönelik, katılımcıların % 35,1'i kararsız kaldığını belirtirken % 46,3'ü siyasi partiler arası ittifak yapılmasının oy verdiği parti için faydalı olduğu, % 18,6'ı ise siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, oy verdiği parti için faydalı olmadığı görüşünü beyan etmiştir. Bu bağlamda çoğunluğu oluşturan gençler, siyasi partiler arası ittifakın faydalı olduğu görüşündedir. Buradan hareketle gençlerin siyasi parti ittifakları konusunda büyük oranda ikna oldukları söylenilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen “siyasi partiler arası yapılan seçim ittifakının oy verdiğiniz partiyi etkileme durumu” sorusuna verilen cevap ile “yaş değişkeni” arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir [(i) $n=430$, (ii) *Pearson* $\chi^2=24,429a$ *; $p<,000$]. 21-24 yaş grubundaki öğrencilerin % 48,6'sı siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, oy verdikleri parti için faydalı olduğunu düşünmektedir. 29 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin % 60,0'ı siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, oy verdikleri parti için faydalı olmadığını düşünmekte; 17-20 yaş grubundaki öğrencilerin % 46,8'inin ise kararsız olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 29 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin yarısından fazlasının, siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, oy verdikleri parti için faydalı olmadığı görüşünde olmaları dikkati çeken bir husustur.

Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen “siyasi partiler arası yapılan seçim ittifakının oy verdiğiniz partiyi etkileme durumu” sorusuna verilen cevaplar ile “gelir değişkeni” arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. [(i) $n=430$, (ii) *Pearson* $\chi^2=21,517a$ *; $p<,001$]. 0-500 TL arası gelire sahip öğrencilerin % 51,4'ü siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, oy verdikleri

parti için faydalı olduğuna inanmaktadır. 2000 TL üstü gelire sahip öğrencilerin % 42,3'ü siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, oy verdikleri parti için faydalı olmadığını düşünmektedir. 1000-2000 TL arası gelire sahip öğrencilerin % 37,9'u ise bu konuda kararsız kaldığını beyan etmiştir. Bu bağlamda görece düşük gelirli öğrenciler arasında siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, oy verdikleri parti için faydalı olduğu görüşü öne çıkarken, görece yüksek gelirli öğrenciler arasında ise siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, oy verdikleri parti için faydalı olmadığı görüşü ön plana çıkmaktadır.

Tablo 8

Türkiye'de Seçim İttifakı Yapılmasının Nedenlerine Yönelik Gençlerin Algıları

Türkiye genelinde siyasi partiler arası ittifak yapılmasının neden/nedenleri size göre nelerdir?	Evet	Hayır
Seçim sistemi sebebiyle, siyasi partilerin tek başına iktidar olamayacağını düşünmeleri	55,3	44,7
Siyasi partilerin stratejik olarak çıkarlarını düşünmeleri	51,2	48,8
Siyasi partilerin ittifakı birleştirici ve bütünleştirici görmeleri	32,8	67,2
Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi sonucunda partilerin ittifak yapmalarının zorunluluk haline gelmesi	16,7	83,3
Seçmenlerin hiçbir partiye güven duymaması	15,6	84,4
Siyasi partilerin seçmenlerin gözünde farkındalıklarının kalmayışı	10,5	89,5

Tablo 8 incelendiğinde gençlerin, siyasi partiler arası ittifak yapılmasının neden/nedenlerine yönelik görüşleri doğrultusunda ortaya konulan sonuçlar ele alınmıştır. Burada dikkat edilmesi gereken husus, bu soruya bir kişinin birden fazla cevap verebilme hakkının olmasıdır. Katılımcıların % 55,3'ü seçim sistemi sebebiyle, siyasi partilerin tek başına iktidar olamayacağını düşünmelerinden dolayı siyasi partiler arası ittifak yapıldığını beyan etmiştir. Katılımcıların % 51,2'si siyasi partilerin stratejik olarak çıkarlarını düşünmeleri sebebiyle; % 32,8'i ise siyasi partilerin ittifakı bütünleştirici görmeleri nedeniyle partiler arası ittifak uygulamasına gidildiğini ifade etmiştir. Katılımcıların % 16,7'si Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi sonucunda partilerin ittifak yapmalarının zorunluluk haline geldiğini, % 15,6'sı seçmenlerin hiçbir partiye güven duymaması nedeniyle; % 10,5'i ise siyasi partilerin seçmenlerin gözünde farkındalıklarının kalmayışı sebebiyle partiler arası ittifak yapıldığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda gençlerin yarısından fazlasında, seçim sistemi sebebiyle, siyasi partilerin tek başına iktidar olamayacağı ve siyasi partilerin stratejik olarak çıkarlarını düşünmelerinden dolayı seçim ittifakının uygulamaya konulduğu düşüncelerinin hâkim olması dikkati çeken bir bulgudur.

Siyasi Partiler Arası İttifak Uygulamalarının Oy Verme Davranışı Üzerindeki Etkilerine Yönelik Seçmen Algılarına Yönelik Bulgular

Siyasi partiler arasında gerçekleştirilen ittifak uygulamalarının, genç seçmenlerin oy verme davranışı üzerindeki etkilerine yönelik algılarını tespit edebilmek adına 13 önerme verilmiş, katılımcılardan bu önermelere katılma düzeylerini (1 kesinlikle katılmıyorum'dan-5 kesinlikle katılıyorum'a kadar) belirtmeleri istenmiştir. Tablo 10 analiz edilirken kullanılmak amacıyla, 5'li likert dereceleme ölçeğine uygun olarak puan aralığı hesaplanmış ve puan aralığı "0,80" olarak bulunmuştur. $[(En\ yüksek\ değer - en\ düşük\ değer) / (Seçenek\ sayısı - 1)] / 5 = 0,80$. Bu hesaplama göre değerlendirme aralıkları Tablo 9'da gösterilmiştir (Usta ve Bilgiç, 2017, s.241).

Tablo 9

5'li Likert Ölçeğine Göre Puan Aralıkları

	Puan Aralıkları	Seçenekler
1	1,00-1,80	Kesinlikle Katılmıyorum
2	1,81-2,60	Katılmıyorum
3	2,61-3,40	Kararsızım
4	3,41-4,20	Katılıyorum
5	4,21-5,00	Kesinlikle Katılıyorum

Betimleyici/tanımlayıcı (descriptive) analiz tekniğiyle değerlendirmeye tabi tutulan önermeler ve elde edilen bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10
Türkiye’de Partiler Arası Seçim İttifakına Yönelik Gençlerin Görüşleri

Önergeler	N	Ort.	Std. Sp.	Katılma Düzeyi
Seçim döneminde ittifaklar yazılı ve görsel medya açısından önemli gündem olmuştur	430	3,68	1,046	Katılıyorum
Sosyal medya, ittifak içinde olan partilerin söylem, aday ve projelerini tanımamızda etkili olmuştur	430	3,60	1,152	Katılıyorum
Siyasi partiler arası ittifak yapılması, ittifakı oluşturan siyasi partilerin çıkarları için kurulmuştur	430	3,55	1,207	Katılıyorum
Yazılı ve görsel medya ittifak içinde olan partilerin söylem, aday ve projelerini tanımamızda etkili olmuştur	430	3,50	1,140	Katılıyorum
İttifaklar siyasi partilerin baraj kaygılarından doğmuştur	430	3,46	1,191	Katılıyorum
Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi partileri ittifak kurmaya yöneltmiştir	430	3,33	1,157	Kararsızım
Partilerin ittifak yapması yeni bir siyaset modelidir	430	3,26	1,151	Kararsızım
Önümüzdeki siyasi süreçte hiçbir partinin tek başına iktidar olma şansı yoktur	430	3,07	1,137	Kararsızım
Seçim süreci içerisinde siyasi partilerin ittifak haberleri, çeşitli kitle iletişim araçlarında yapılan siyasi kampanyalar siyasal tercihimde etkili olmuştur	430	2,99	1,186	Kararsızım
Siyasi partiler arası ittifakların devam etmesi gerektiğini düşünüyorum	430	2,89	1,141	Kararsızım
Siyasi partiler arası ittifak yapılması, oy verme davranışında değişiklik yaratmıştır	430	2,83	1,370	Kararsızım
Dış politikadan kaynaklı sorunları çözmek için ittifak kurulmuştur	430	2,79	1,190	Kararsızım
Terör sorununu çözmek için ittifak kurulmuştur.	430	2,76	1,260	Kararsızım

Tablo 10 incelendiğinde, seçim döneminde ittifakların yazılı ve görsel medya açısından önemli gündem maddesi olarak değerlendirildiği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. “Sosyal medya, ittifak içinde olan partilerin söylem, aday ve projelerini tanımamızda etkili olmuştur” ve “yazılı ve görsel medya ittifak içinde olan partilerin söylem, aday ve projelerini tanımamızda etkili olmuştur” ifadelerine öğrencilerin önemli bir çoğunluğu katıldığını beyan etmiştir. “İttifaklar siyasi partilerin baraj kaygılarından doğmuştur”, “siyasi partiler arası ittifak yapılması, ittifakı oluşturan siyasi partilerin çıkarları için kurulmuştur” önermelerine öğrenciler katılma yönünde görüş beyan etmişlerdir.

“Siyasi partiler arası ittifak yapılmasının yeni bir siyaset modeli olduğu”; “siyasi partiler arası ittifakların devam etmesi gerektiği” önermeleri noktasında öğrencilerin kararsız kaldığı görülmektedir. “Önümüzdeki siyasi süreçte hiçbir partinin tek başına iktidar olma şansı yoktur” ve “Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi partileri ittifak kurmaya yöneltmiştir” önermeleri konusunda da katılımcılar arasında net bir fikir birliği oluşmamış ve genç seçmenler bu konularda da kararsız kalmıştır. “Dış politikadan kaynaklı sorunları çözmek için ittifak kurulmuştur” ve “terör sorununu çözmek için ittifak kurulmuştur” önermelerine yönelik gençlerin kararsız kaldığı altı çizilmesi gereken diğer hususlardır.

Tablo 11
Türkiye’de Seçim İttifakı Yapılması Hakkında Gençlerin Görüşleri ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Testi

Yaş	ANOVA testi									
	17-20 (n=109)		21-24 (n=290)		25-28 (n=26)		29 ve üstü (n=5)		F	p
Siyasi partiler arası ittifak yapılması oy verme davranışında değişiklik	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	0,541	0,654

yaratmıştır											
Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi partileri ittifak kurmaya yönelmiştir	3,30	1,11	3,30	1,15	3,69	1,40	3,80	1,09	1,226	0,300	
Dış politikadan kaynaklı sorunları çözmek için ittifak kurulmuştur	2,95	1,17	2,80	1,16	2,12	1,21	2,20	1,78	3,976	0,008	
Terör sorununu çözmek için ittifak kurulmuştur	2,81	1,09	2,79	1,30	2,27	1,21	2,40	1,94	1,548	0,202	
Partilerin ittifak yapması yeni bir siyaset modelidir	3,30	1,05	3,26	1,17	3,08	1,29	3,40	0,89	0,292	0,831	
Siyasi partiler arası ittifak, ittifakı oluşturan siyasi partilerin çıkarları için kurulmuştur	3,31	1,11	3,61	1,23	3,81	1,23	3,60	1,14	2,099	0,100	
Sosyal medya, ittifak içinde olan partilerin söylem, aday ve projelerini tanınamızda etkili olmuştur	3,53	1,11	3,67	1,12	3,15	1,48	3,00	1,41	2,280	0,079	
İttifaklar siyasi partilerin baraj kaygılarından doğmuştur	3,25	1,06	3,53	1,22	3,62	1,32	3,20	1,09	1,700	0,166	
Önümüzdeki siyasi süreçte hiçbir partinin tek başına iktidar olma şansı yoktur	2,94	1,00	3,10	1,17	3,27	1,25	3,00	1,00	0,762	0,516	
Seçim döneminde ittifaklar yazılı ve görsel medya açısından önemli gündem olmuştur	3,52	0,97	3,72	1,06	3,96	1,14	3,60	0,89	1,586	0,192	
Seçim süreci içerisinde siyasi partilerin ittifak haberleri, çeşitli kitle iletişim araçlarında yapılan siyasi kampanyalar siyasal tercihimde etkili olmuştur	3,17	1,06	2,95	1,20	2,54	1,36	3,60	1,14	2,621	0,050	
Siyasi partiler arası ittifakların devam etmesi gerektiğini düşünüyorum	2,94	1,04	2,87	1,16	2,77	1,30	3,60	0,89	0,870	0,457	
Yazılı ve görsel medya, ittifak içinde olan partilerin söylem, aday ve projelerini tanınamızda etkili olmuştur	3,47	1,12	3,56	1,11	3,00	1,41	4,00	0,00	2,261	0,081	

Tablo 11 incelendiğinde Türkiye’de siyasi partiler arası ittifak yapılması hakkında katılımcıların görüşleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişki karşılaştırıldığında istatistikî olarak anlamlılık olduğu görülmektedir. 17-20 yaş grubundaki öğrenciler dış politikadan kaynaklı sorunları çözmek için ittifak kurulduğu (A.O=2,95), (t=3,976, p=0, 008) görüşündedirler. 29 ve üstü yaş grubundaki öğrenciler ise “seçim süreci içerisinde siyasi partilerin ittifak haberlerinin, çeşitli kitle iletişim araçlarında yapılan siyasi kampanyaların siyasal tercihlerinde etkili olduğu” (A.O=3,60), (t=2,621, p=0, 050) görüşündedirler. Bu bağlamda, yaş grupları ile Türkiye’de siyasi partilerin ittifak yapması hakkında seçmenlerin görüşleri arasında farklılıkları ortaya koymak için ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Bu test sonucunda hangi yaş gruplarında farklılık olduğunu ortaya koymak amacıyla Multiple Comparisons testi yapılmıştır. Dış politikadan kaynaklı sorunları çözmek için ittifak kurulduğu önermesine verilen cevaplar incelendiğinde, 17-20 yaş ile 25-28 yaş grupları (p<0.015) arasında anlamlı bir farklılık olduğu dikkati çekmektedir. Bu bağlamda “dış politikadan kaynaklı sorunları çözmek için ittifak kurulmuştur” ifadesine, en çok anlam yükleyenler 17-20 yaş grubundaki ve 25-28 yaş grubundaki öğrencilerdir.

Tablo 12

Türkiye’de Seçim İttifakı Yapılması Hakkında Gençlerin Görüşleri ile Gelir Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Testi

Gelir	0-500 TL(n=222)		500-1000 TL(n=153)		1000-2000 TL(n=29)		2000 TL üstü(n=26)		ANOVA Testi	
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	F	p
Siyasi partiler arası ittifak yapılması oy verme davranışında değişiklik yaratmıştır	2,82	1,36	2,85	1,33	2,90	1,42	2,69	1,61	0,124	0,946

Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi partileri ittifak kurmaya yöneltmiştir	3,23	1,11	3,34	1,19	3,41	1,32	4,00	0,93	3,576	0,014
Dış politikadan kaynaklı sorunları çözmek için ittifak kurulmuştur	2,85	1,15	2,75	1,13	2,69	1,33	2,69	1,56	0,367	0,777
Terör sorununu çözmek için ittifak kurulmuştur	2,80	1,22	2,71	1,25	2,52	1,29	2,88	1,55	0,594	0,619
Partilerin ittifak yapması yeni bir siyaset modelidir	3,19	1,14	3,44	1,08	3,28	1,22	2,77	1,33	3,083	0,027
Siyasi partiler arası ittifak, ittifakı oluşturan siyasi partilerin çıkarları için kurulmuştur	3,40	1,19	3,78	1,11	3,28	1,46	3,77	1,33	3,806	0,010
Sosyal medya, ittifak içinde olan partilerin söylem, aday ve projelerini tanımamızda etkili olmuştur	3,53	1,16	3,76	1,04	3,31	1,25	3,50	1,47	1,993	0,114
İttifaklar siyasi partilerin baraj kaygılarından doğmuştur	3,38	1,15	3,60	1,17	3,10	1,34	3,69	1,37	2,281	0,079
Önümüzdeki siyasi süreçte hiçbir partinin tek başına iktidar olma şansı yoktur	3,03	1,10	3,16	1,18	2,83	1,00	3,08	1,23	0,866	0,459
Seçim döneminde ittifaklar yazılı ve görsel medya açısından önemli gündem olmuştur	3,63	1,06	3,82	0,97	3,34	1,11	3,65	1,12	2,140	0,095
Seçim süreci içerisinde siyasi partilerin ittifak haberleri, çeşitli kitle iletişim araçlarında yapılan siyasi kampanyalar siyasal tercihimde etkili olmuştur	3,00	1,14	2,92	1,21	2,97	1,11	3,35	1,38	0,995	0,395
Siyasi partiler arası ittifakların devam etmesi gerektiğini düşünüyorum	2,92	1,16	2,83	1,10	2,86	1,15	2,96	1,18	0,242	0,867
Yazılı ve görsel medya, ittifak içinde olan partilerin söylem, aday ve projelerini tanımamızda etkili olmuştur	3,45	1,12	3,63	1,10	3,34	1,28	3,46	1,30	0,990	0,397

Tablo 12 incelendiğinde Türkiye’de siyasi partilerin ittifak yapması hakkında katılımcıların görüşleri ile gelir değişkeni arasındaki ilişki karşılaştırıldığında istatistikî olarak anlamlılık olduğu tespit edilmiştir. 2000 TL üstü gelire sahip öğrenciler, Cumhurbaşkanlığı hükümet sisteminin partileri ittifak kurmaya yönelttiği (A.O=4,00), (t=3,576, p=0,014) görüşündedirler. 500-1000 TL arası gelire sahip öğrenciler arasında, partilerin ittifak yapmasının yeni bir siyaset modeli olduğu (A.O=3,44), (t=3,083, p=0,027) ve siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, ittifakı oluşturan siyasi partilerin çıkarları için kurulduğu (A.O=3,78), (t=3,806, p=0,010) görüşü hâkim olmuştur. Bu test sonucunda hangi gelir grupları arasında farklılık olduğunu ortaya koymak amacıyla Multiple Comparisons testi gerçekleştirilmiştir. Cumhurbaşkanlığı hükümet sisteminin partileri ittifak kurmaya yönelttiği önermesi noktasında 0-500TL arası gelire sahip olan öğrencilerle 2000 TL üstü gelire sahip öğrenciler (p<0.016) arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. “İttifakı oluşturan siyasi partilerin çıkarları için seçmen ittifakına gidildiği önermesi noktasında (p<0.030) da gelir grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi partileri ittifak kurmaya yöneltmiştir ifadesine, en çok anlam yükleyen gruplar 0-500TL arası gelire sahip öğrenciler ile 2000 TL ve üstü gelire sahip öğrencilerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Siyasette ve yönetimde değişim ve dönüşümün temel belirleyicileri içerisinde gençler önemli bir yer tutmaktadır. Gençler siyasal ve yönetsel karar alma sürecine farklı mekanizmalar yoluyla dâhil olmaktadır. Siyasete katılma mekanizmaları içerisinde seçimler ve referandumlar önemli yer tutmaktadır. Seçmenler, toplumsal ve kamusal bir sorunun çözümüne yönelik üretilen politikalar ve düzenlemelere ilişkin görüşlerini hem seçimler hem de referandumlar aracılığıyla ortaya koymaktadır. Türkiye’de 2017 sonrası süreçte meydana gelen hükümet değişikliğinin oylandığı referanduma vatandaşlar yüksek oranda katılım göstermişlerdir. Genç bir nüfusa sahip olan Türkiye’de gençler, gerçekleştirilen referanduma katılarak görüşlerini belirtmişlerdir. Referandum ile birlikte Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine geçilmiş, değişen hükümet sisteminin bir sonucu olarak seçim sisteminde değişikliğe gidilmiştir. 2018 yılında gerçekleştirilen yasal düzenleme ile seçimlerde siyasi partiler arası ittifak yapılmasına olanak sağlanmıştır. Akabinde gerçekleştirilen genel ve yerel seçimlerde partiler arası seçim ittifakları etkin bir şekilde uygulanmıştır. Buradan hareketle, siyasi partiler arası seçim ittifaklarına ilişkin gençlerin görüşlerinin ortaya konulabilmesi amacıyla Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi öğrencilerine yönelik alan araştırması gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilen veriler dikkate alındığında ortaya konulacak tespit ve bulgular şu şekilde sıralanabilir:

- Araştırmanın ilk bulgusu, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun seçim döneminde ittifakların yazılı ve görsel medya açısından önemli gündem oluşturduğunu; hem yazılı ve görsel medyanın hem de sosyal medyanın, ittifak içinde olan partilerin söylem, aday ve projelerinin tanıtılmasında etkili olduğunu beyan etmiş olmasıdır.
- Gençlerin önemli bir kısmı, siyasi partiler arası ittifak yapılmasını, ittifakı oluşturan siyasi partilerin çıkarlarına bağlarken, yine katılımcıların büyük bir kısmı siyasi partiler arası ittifakların siyasi partilerin baraj kaygılarından doğduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.
- Siyasi partiler arası ittifak yapılmasının nedenlerine yönelik genç seçmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin % 55,3’ünün seçim sistemi sebebiyle, siyasi partilerin tek başına iktidar olamayacağı düşüncesi ile ittifak yoluna gidildiği noktasında görüş beyan etmesi dikkate çeken bir bulgudur. Bunun yanında, gençlerin yarısından fazlasında (% 51,2) siyasi partilerin stratejik olarak çıkarlarını düşünmelerinden dolayı seçim ittifakının uygulamaya konulduğu düşüncesi hâkim olmuştur.
- “Hem siyasi partilerin seçim ittifakı, hem de ittifakların hangi partiler arasında gerçekleştirildiği” konusunda araştırmaya katılan genç seçmenlerin yaklaşık % 70’inin bilgi sahibi olduğu dikkate çeken bir diğer bulgudur. Öğrencilerin büyük bir kısmının siyasi partilerin seçim ittifakından haberdar ve ittifakların hangi partiler arasında gerçekleştirildiği konusunda bilgi sahibi olmaları, genç seçmenlerin bu konudaki farkındalık ve bilinç düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.
- Araştırmanın bir diğer bulgusu, gençlerin bir siyasi partiye oy verirken önemli gördükleri unsurlar içerisinde “partinin ideolojisini” (% 40,7) ilk sırada vurgulamalarıdır. Bu durum, ideolojilerin gençlerin siyasal karar verme sürecinde yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.
- Gençleri seçimlerde oy kullanmaya yönelten faktörler incelendiğinde; öğrencilerin çoğunluğunun ülke geleceğinde etkili olabileceği için oy kullandığını belirtmiş olması dikkate çeken bir husustur (% 81,4). Bunun dışında, gençlerin önemli bir kısmının bir şeylerin değişebileceğine inandıkları için oy kullandıklarını ifade etmeleri altı çizilmesi gereken önemli bir diğer bulgudur (% 72,3). Vatandaşlık görevi olduğu için oy kullanırım diyenlerin oranı % 69,5’dir; yasal bir zorunluluk olduğu için oy kullanırım diyenlerin oranı ise % 13,7’dir. Buradan hareketle gençler tarafından, oy kullanmanın yasal zorunluluktan öte bir ödev ve hak olarak değerlendirildiği dikkate çekmektedir.
- Siyasi partilerin seçim ittifakında bulunmalarının, oy verilen partiye olan bağlılığı nasıl etkilediğine bakıldığında; katılımcıların % 34,9’unun siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle hem kendi partisi adayını desteklediğini hem de ittifak adayına oy verdiğini beyan etmesi dikkate değer bir bulgudur. Bununla birlikte, gençlerin % 25,6’sı ise siyasi partiler arası

ittifak yapılmasının, oy verme davranışlarında değişiklik yaratmadığı görüşünü ortaya koymuştur.

- Siyasi partiler arası ittifak yapılmasının oy verilen partiyi nasıl etkilediği sorusuna yönelik verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin % 46,3'ü siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, oy verdiği parti için faydalı olduğunu beyan etmiştir. Buradan hareketle, gençler arasında siyasi partiler arası ittifakın faydalı olduğu yönünde görüş oluştuğu ve siyasi parti ittifakları konusunda genç seçmenlerin büyük oranda ikna oldukları yönünde çıkarımda bulunulabilir.
- “Bir siyasi partiye oy verirken sizin için en önemli unsur” nedir sorusuna verilen cevaplar ile “cinsiyet değişkeni” arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki oluştuğu görülmektedir. Erkek öğrenciler, parti lideri imajını, parti adaylarını ve parti tüzüğü ile parti programını en önemli unsurlar olarak görürken; kadın öğrenciler ise parti ideolojisini ve partinin projelerini en önemli unsurlar olarak sıralamaktadır. Buradan hareketle, erkek öğrencilere oranla kadın öğrencilerin siyasi partilere oy verirken parti ideolojilerini daha fazla önemseydiği sonucu ortaya konulabilir.
- “Siyasi partilerin seçim ittifakında bulunmaları oy verdiğiniz partiye olan bağlılığınızı nasıl etkiledi” sorusuna verilen cevaplar ile yaş değişkeni arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki oluştuğu tespit edilmiştir. 29 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin % 40,0'ı siyasi partiler arası ittifak yapılmasının oy verme davranışlarını etkilemediği görüşünü ortaya koymuştur. 25-28 yaş grubundaki öğrencilerin % 42,3'ü ise siyasi partiler arası ittifak yapılması sebebiyle sadece kendi partisinin adayını destekleyip, ittifak adayına oy vermediğini belirtmiştir.
- “Bir siyasi partiye oy verirken sizin için en önemli unsur nedir” sorusuna verilen cevaplar ile “gelir değişkeni” arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki oluştuğu tespit edilmiştir. 500-1000 TL arası gelire sahip öğrencilerin parti ideolojisini (% 45,1) oy verme davranışlarında en önemli unsur olarak gördüğü dikkati çeken bir husustur.
- “Siyasi partiler arası yapılan seçim ittifakının oy verdiğiniz partiyi etkileme durumu” sorusuna verilen cevaplar ile “gelir değişkeni” arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki oluştuğu tespit edilmiştir. 0-500 TL arası gelire sahip öğrencilerin % 51,4'ü siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, oy verdikleri parti için faydalı olduğunu düşünürken, 2000 TL üstü gelire sahip öğrencilerin % 42,3'ü siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, oy verdikleri parti için faydalı olmadığını beyan etmişlerdir. Buradan hareketle görece düşük geliri öğrenciler arasında siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, oy verdikleri parti için faydalı olduğu görüşü ön plana çıkarken; görece yüksek geliri öğrenciler arasında ise siyasi partiler arası ittifak yapılmasının, oy verdikleri parti için faydalı olmadığı görüşü yaygın kanaat olarak öne çıkmıştır.

Tüm bu bulgulardan yola çıkıldığında, gençlerin hem yerel hem de ulusal düzeyde karar alma mekanizmalarında aktif rol alması; siyasi partilerin karar mekanizmalarında gençlere daha fazla yer vermesi gerektiği yönünde önerilerde bulunulabilir. Siyasete katılmanın en önemli araçlarından birisi de sivil toplum kuruluşlarıdır. Devlet ile vatandaş arasında köprü vazifesi gören sivil toplum kuruluşlarının siyasal karar alma süreçlerinin oluşumunda aktif rol alması, gençlerin sivil toplum kuruluşlarına üye olarak doğrudan ve dolaylı yoldan siyasete katılmaları mümkün olmaktadır. Siyasal katılım sürecinde gençlerin düşüncelerinin hem üniversiteler hem de sivil toplum kuruluşları tarafından dile getirilmesi ve yasa yapım sürecinde gençlik odaklı politikaların belirlenmesi ve uygulamaya konulması önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bunlarla birlikte, toplumun değişim ve dönüşümünde üniversitelerin ve akademinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik ve bireysel gelişimlerinin sağlanmasında, öğrenim gördükleri bölümlerin ve bölüm öğretim üyesi ve öğretim elemanlarının etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren öğrenci topluluklarının/kulüplerinin, toplumsal, siyasal ve yönetsel sorunların gündeme getirilmesinde, öğrencilerin toplumsallaşmasında ve öğrencilerin siyasal ve yönetsel sorunlar karşısında farkındalık ve bilinç düzeyinin yükseltilmesinde önemli bir işlev göreceği düşünülmektedir. Buradan hareketle, üniversite öğrenci topluluklarının, siyasete katılmanın öncül bir mekanizması olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Kent konseyleri bünyesinde faaliyet gösteren gençlik meclislerinin de yerel karar alma sürecinde etkili olacağı düşüncesinden yola çıkarak, gençlerin bu sivil oluşumlar vasıtasıyla yerel

siyasal karar alma sürecini de etkileyebileceği söylenilebilir. Seçilme yaşının onsekize indirilmesi ile birlikte gençlerin hem yerel hem de ulusal düzeyde karar alma süreçlerine aktif bir şekilde katılmaya başlayacağı da düşünülmektedir.

Sonuç olarak, akademik anlamda gerçekleştirilen bu çalışmanın uygulayıcılar tarafından dikkate alınması, siyasi partiler arası ittifak konusunun farklı değişkenler üzerinden hareketle bundan sonraki çalışmalarda değerlendirmeye tabi tutulması gerektiği yönünde öneriler ortaya konulabilir. Bundan sonra bu alanda yürütülecek çalışmalarda yerel siyasal karar alma sürecinde gençlerin oynaması gereken rollerin belirlenmesine ilişkin araştırmaların gerçekleştirilmesi; diğer ülkelerde siyasi partiler arası seçim ittifakları ile Türkiye’de seçim ittifaklarının karşılaştırmalı analizinin yapılması ve bu yönde araştırmalar yürütülmesi çalışma sonucunda ortaya konulan diğer önerilerdir.

Kaynaklar

- Akıncı, S (2014). Siyasal katılım düzeyleri üzerine bir inceleme. *KTÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 37-45.
- Berkant, H. G. ve Baysal, S. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 67-86.
- Bozan, A. (2013). Politikleşme ve siyasal katılımı etkileyen faktörler: Adalet ve Kalkınma Partisi gençlik kolları örneği. *Alternatif Politika*, 5(2), 153-173.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candan, H. ve Tosun, A. (2019). Gençliğin siyasal katılımı algısı: Üniversite öğrencileri örneği. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi (JSHSR)*, 6(42), 2586-2599.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım E. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Çam, A. (2018). *Gençlik politik mi, apolitik mi? siyasetin değişen doğası: Üniversite gençliğinin siyaset algısı ve siyasal katılımı*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Danış M.Z ve Kara H.Z. (2017). Üniversite öğrencilerinin yaşlı bireylere ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 221-233.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (2005). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Ankara: Adres Yayınları.
- Demirkıran, E. (2019). *Y kuşağının siyasal katılımı*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, A. (2017). 2017 referandumunda genç seçmenlerin siyasal tercihlerine ilişkin bir inceleme: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(12), 75-94.
- Eriş, V. ve Akıncı, A. (2019). 21. yüzyıl demokrasilerinde siyasal katılım: Türkiye örneği. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 35-55.
- Eryılmaz, B. (2013). *Kamu yönetimi*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

- Gökçe, A.F., Özdemirci, İ. ve Ceylan, İ. H. (2017). Üniversite öğrencilerinin siyasal katılım seviyesi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 289-319.
- Gültekin, M. C. (2017). Üniversite öğrencilerinin siyasal yaşama katılım boyutlarının incelenmesi: Mardin örneği. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1559-1580.
- Kantar, G. (2020). Demokrasi ve Türk demokratikleşmesi bağlamında Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 123-135.
- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (2020). Öğrenci işleri daire başkanlığı- öğrenci verileri. 15.02.2020 tarihinde <http://sayilarla.kmu.edu.tr/#dvOgrenci> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küme, N. (2017). *Gençlik çalışmalarına katılım gençlerin siyasal katılımlarını etkiler mi?* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özyurt, C. (2010). Üniversite öğrencilerinin siyasal katılım davranışları: 29 Mart 2009 yerel seçimleri: Balıkesir örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 289-320.
- Sakarya, N. (2012). *Türkiye'deki gençlerin siyasal katılım alanını seçmelerindeki etkenler*. Yüksek Lisans Tezi. Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Şaşmaz, O. Y. (2015). *Türkiye'de siyasi partilerin gençlik kollarında ve bağlı yan kuruluşlarında faaliyet gösteren gençlerin siyasi katılımlarına ilişkin algıları*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tekin, G. (2015). *Gençlerin siyasal katılımında kitle iletişim araçlarının rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Toraman, M. ve Şahbudak, E. (2015). Gençlerin siyasi tutum ve tercihlerinde siyasi partilerin etkisi. Sivas AK Parti ve CHP gençlik kolları örneğinde. *Uluslararası Hakemli Ekonomi Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, (4), 18-57.
- Türkiye Bilimler Akademisi (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü: Sosyal bilimler*. Ankara: TÜBA Yayınları.
- Usta S. ve Bilgiç. E. (2017). Hemşehrilik bilinci ve kent konseyleri: Karaman ilinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 223-252.
- Yıldız, M. M. (2014). *Gençlik ve siyasal katılım: Dicle Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Extended Abstract

Introduction

The active participation of citizens in political and administrative decision-making through different mechanisms, especially elections, can be considered as an important situation for the realization of participatory democracy. Different types of society in the implementation of democratic participation sections are expected to take an active role. One of the main actors playing a role in the implementation of participatory democracy is young people.

The referendum held in 2017 in Turkey, on the ground twenty-five years of age on election lowered the age of eight young people to actively participate in political decision-making has been prepared. In this way a young person who had the qualification to choose at the age of eighteen was allowed to be a candidate in elections at the same age. It can be said that this situation affects the participation of young people in politics and their view on political decision making processes. In a referendum held in 2017 it was attended also change the system of government in Turkey. The Parliamentary System has been replaced by the Presidential Government System. One of the most important reflections of the transition to the Presidential Government System is to pave the way for an alliance between political parties in general and local elections.

Method

In this study, the scanning model was used in the study prepared. In the research, survey method, which is one of the quantitative research methods, was used as a data collection tool. Field research was carried out with the face-to-face questionnaire application with the participants. The universe of the research is students (16078 students) studying at Karamanoğlu Mehmetbey University. Taking into consideration the possible problems that may occur in the research, 430 people were selected as the main sample. The research was applied to students aged 18 and over with voter qualifications over a simple random sampling population of 430 people with questionnaire forms consisting of closed-ended questions. The research was carried out between January and February 2020. The data obtained as a result of the research were processed electronically using SPSS statistical program. The data obtained as a result of the survey were analyzed.

Findings

The first finding of the study is that the majority of students declared that alliances constituted an important agenda in terms of written and visual media during the election period, and that both written and visual media and social media were effective in promoting discourse, candidates and projects of the parties in the alliance. A significant number of participating students think that the alliance between political parties is due to the interests of the political parties that make up this alliance. Again, a large part of the participants stated that the alliances between political parties arise from the dam concerns of political parties. When the opinions of the young voters are examined in terms of the reasons for making an alliance between the political parties, it is a remarkable finding that 55.3% of the students declare their opinions on the point that the political parties cannot go to power alone because of the election system.

It is a remarkable finding that about 70 % of the young voters who participated in the research on “election alliance of political parties and between which parties the alliances were held” were informed. Another finding of the study is that the “ideology of the party” (40,7 %) is the most important factor among the factors that the participating students consider important when voting for a political party. When the effects of the factors that lead the participating students to vote in the elections are examined; It is noteworthy that the majority of students stated that they voted because it could be effective in the future of the country. When looking at how the political parties' election alliance affects the loyalty to the voted party; It is a remarkable finding that 34,9 % of the participants declare that they both support their party candidate and vote for the alliance candidate due to the

alliance between political parties. When the answers given to the question of how the alliance between political parties affects the voting party is examined, 46,3 % of the students declared that the alliance between political parties is beneficial for the party they voted for, the opinion that the alliance between the political parties was beneficial among the young voters. It can be inferred that young voters are largely convinced about the formation of political party alliances.

Result, Discussion and Recommendations

With the election age reduced to 18, it is thought that young people will start to participate actively in decision making processes at both local and national levels. However, universities and academia have an important role in the change and transformation of society. It is thought that student clubs operating within the university will play an important role in raising social, political and managerial problems, socializing students and raising awareness and awareness of students in the face of political and managerial problems. From this point on, it is possible for university student communities to be considered as a mechanism for participation in politics. At the same time, based on the idea that youth councils operating within city councils will be effective in local decision-making, it can be said that young people can also influence local political decision-making through these civic formations. One of the most important tools to participate in politics is non-governmental organizations. It is possible for young people to participate in politics directly and indirectly as members of non-governmental organizations.

Based on all these findings, young people take an active role in decision making mechanisms at both local and national level; suggestions can be made that political parties should give more place to young people in decision making mechanisms. At the same time, suggestions can be made that practitioners should be taken into consideration by the practitioners in this academic sense, and that the issue of alliance between political parties should be evaluated in future studies based on different variables.

Ekonomik Özgürlük ve Turizm İlişkisi: Panel Veri Analizi

Gökhan AKAR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
gakar@kmu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-8401-4052

Mehmet ÖZCAN
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
mehmetozcan@kmu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-9082-0894

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.704708

Geliş Tarihi: 16.03.2020

Revize Tarihi: 06.11.2020

Kabul Tarihi: 23.11.2020

Atf Bilgisi

Akar, G. ve Özcan, M. (2020). Ekonomik özgürlük ve turizm ilişkisi: Panel veri analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 958-973.

ÖZ

Ülkelerde yaratmış olduğu istihdam ve döviz girdisi ile turizm iktisadi büyüme ve refah artışına sebep olan en önemli faktörlerden birisidir. Ekonomik özgürlük kavramı ise iktisadi literatürde uzun süredir tartışılmasına rağmen, bir endeks ile ifade edilmesi ancak 1970'ten beri mümkün olmaktadır. Bu çalışmanın amacı ekonomik özgürlük ve turizm arasındaki ilişki 1996-2017 dönemi için 32 OECD ülkesi kapsamında Panel veri Vektör Otoregresif Model tekniği kullanılarak analiz etmektir. Çalışmada Panel Granger nedensellik sonuçlarına göre ekonomik özgürlük ve uluslararası ziyaretçi sayısı arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç uluslararası ziyaretçiler serisi için 10 dönem kapsamında hesaplanan öngörü hata varyansı değerlerine göre on dönem gibi uzun bir dönemde uluslararası ziyaretçi sayısındaki değişimin yaklaşık %30'u doğrudan OECD ülkelerinin ekonomik özgürlüklerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarında elde edilen bulgulara göre uzun dönemde ekonomik özgürlüğün bir ülkeyi ziyaret eden yabancı turist sayısı üzerinde önemli bir etkisi vardır.

Anahtar Kelimeler: Ekonomik özgürlük, turizm, ekonomik kalkınma.

The Relationship of Economic Freedom and Tourism: A Panel Data Analysis

ABSTRACT

Tourism is one of the most important factors that causes economic growth and prosperity with the increasing in employment and foreign exchange inflow to related countries. Although the concept of economic freedom has been discussed in economic literature, it is only possible to be expressed by an index since 1970. The aim of this study is to analyze the relationship between economic freedom and tourism using the Panel Vector Autoregressive Model method for 32 OECD countries and the period between 1996 and 2017. According to Panel Granger causality results, two-way causality relationship is detected between economic freedom and the number of international visitors. Another result obtained in the study is that, as reported by the forecast error variance decomposition values calculated within 10 periods for the international visitor series, it is concluded that approximately 30% of the change in the number of international visitors arises directly from the economic freedoms of OECD countries. According to the findings obtained in the analysis results, economic freedom has a significant impact on the number of foreign tourists visiting a country in the long run. The fact that a country is at the top of economic freedom is an important determinant of the number of foreign tourists coming to that country.

Keywords: Economic freedom, tourism, economic development.

Giriş

Günümüzde özellikle ulaştırma sektöründe meydana gelen teknolojik yenilikler sayesinde seyahat süresinin ve konfor düzeyinin değişmesi turizm sektörünün gelişmesine neden olmuştur (Özbay ve Çekin, 2020). Bu kapsamda dünya ekonomisinde önemi hızlı bir şekilde artan turizm sektörü, ülke ekonomileri üzerinde beklenen olumlu etkileri nedeniyle önemli bir role sahiptir (Akar, 2020). Bu bağlamda turizm sektörü dünya çapında 11 işten en az bir tanesiyle bağlantılıdır. Bu nedenle milyonlarca insanın istihdamı açısından önemli bir kaynak olarak kabul edilmektedir (Muslija,

Ekonomik ve siyasi özgürlüklerdeki artışların sonuçlarından biri de turistler için ülkelerin daha çekici hale gelmesi konusuna sağladığı katkıdır. Çünkü turistler liberal olmayan bir rejimle başa çıkma konusunda endişe duymakta ve bu durumu sivil özgürlüklerin eksikliği ile ilgili bir sorun olarak görmektedirler. Bu bağlamda turistlerin seyahatle ilgili konularda sahip oldukları endişenin, seyahat iptali tercihleri ve çeşitli yerlere seyahatte bulunma istekleri üzerinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Larsen, Brun ve Ogaard, 2009). Bununla birlikte ekonomik özgürlüklerin eksikliği turistlerin deneyimini olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir. Çünkü ekonomik özgürlük, girişimcilerin çok çeşitli turizm hizmetleri sunmasına izin vermektedir. Örneğin Singapur'un yüksek ekonomik özgürlüğe sahip kalkınma modeli, turistlere mükemmel hizmetler sunabilen bir ülkeye dönüşmesine olanak sağlamıştır (Saha, Su ve Campbell, 2017). Bu kapsamda ekonomik özgürlükler destinasyonların imajının belirlenmesinde önemli bir role sahip olabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı ekonomik özgürlükler ve turizm arasındaki ilişkiyi incelemektir. Değişkenler arasındaki doğrudan ilişkiyi ortaya koymak çalışmanın temel motivasyonunu oluşturmaktadır. Ekonomik özgürlükler ve turizm ilişkisi literatürde tartışılan bir konu olması yönünden analiz sonuçlarına göre elde edilecek bulguların literatüre katkı sağlaması açısından önemli olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca çalışmada elde edilen sonuçların destinasyonların tercih edilebilirliğini arttırmaya yönelik politika geliştirilmesine de yardımcı olması beklenmektedir. Çalışma şu şekilde oluşmaktadır. İlk bölümde turizm ve ekonomik özgürlük ilişkisi teorik çerçeve açısından ele alınarak konu ile ilgili literatüre yer verilmiştir. İkinci bölümde veri seti ve model hakkında bilgi verilmiştir. Son bölümde, analiz sonuçları ve öneriler şeklinde oluşmaktadır.

Literatür Taraması

Turizm sektörü rekabet avantajı elde etmek için, herhangi bir destinasyonun genel çekiciliğinin ve sunulan turist deneyiminin, alternatif destinasyonlardan daha üstün olmasını sağlamalıdır. Bu nedenle herhangi bir destinasyona yapılan mevcut ve potansiyel ziyaret, o destinasyonun genel rekabet gücüyle büyük bir oranda ilişkilidir (Dwyer ve Kim, 2003). Bir ülkenin turizm rekabet gücünü etkilediği düşünülen çok sayıda faktör göz önüne alındığında ekonomik özgürlüklerinde önemli bir role sahip olabileceği görülmektedir. Bu kapsamda yerleşik olmakla birlikte istikrarlı bir yasal ve parasal sisteme, verimli işgücüne, ürün pazarlarına, serbest ticaret ve yatırım fırsatlarına sahip ekonomik açıdan özgür bir ülke, daha rekabetçi bir iş ortamına olanak tanımaktadır (Easton ve Walker,1997; Knack ve Keefer, 1995; Mauro,1995). Ayrıca turizm rekabet gücü ile ilgili olarak bilgiye ulaşımında sınırlanmamış olması önemli avantajlar sağlayabilmektedir (Das ve Dirienzo, 2009).

Bir ülkenin turizm sektörünün gelişmesi açısından fiziksel sermaye, kar ve patentler üzerindeki mülkiyet hakları güvenliğinin düşük düzeyde olması yatırıma yönelik fırsatları, inovasyonu ve yabancı teknoloji elde etme teşviklerini azaltabilmektedir. Bununla birlikte bürokratik etkinliğin tam olarak sağlanamaması izinlerin ve lisansların dağıtımının yavaşlamasına neden olarak teknolojik ilerlemelerin yeni ekipmanlarda veya yeni üretim aşamalarında somutlaşması sürecini olumsuz etkilemektedir (Mauro,1995, s.681). Bu nedenle ekonomik özgürlüğün hem toplam faktör verimliliği üzerinde doğrudan bir etki hem de yatırımlar üzerinde dolaylı bir etki yoluyla büyümeyi etkilemesi muhtemeldir. Bu kapsamda politik, sivil veya ekonomik özgürlük, bir ekonominin kurumları açısından önem arz etmektedir. Bu kapsamda bir ülkede özgürlüklerin artması eğilimi, ekonomik büyüme ve kalkınmanın önemli bir belirleyicisi olan kurumsal kalitenin iyi duruma geldiğinin bir göstergesidir (Dawson,1998).

Ekonomik özgürlüklerle ilgili temel hipotez, daha yüksek düzeyde ekonomik özgürlüğe sahip ülkelerin daha fazla gelen turist sayısına sahip olacağı yönündedir. Ekonomik özgürlükle, bir ülkenin turizm endüstrisini daha rekabetçi hale getirme kabiliyetine sahip olması daha fazla turist çekmesine neden olmaktadır (Saha, Su ve Campbell, 2017). Ayrıca dış faktörler olarak rakiplerin etkisi, güvenlik, mesafe, imaj, uluslararası ekonomi ve kısıtlamalar da turist akışını etkilemektedir (Prideaux, 2005). Bu doğrultuda ekonomik özgürlüğün var olduğu ülkelerde turist sayısı ile birlikte turizm gelirlerinin de daha fazla olduğu kabul edilmektedir. Çünkü ev sahibi ülkenin tanıtımı için ve turistlerin güvenliği

açısından ekonomik özgürlüğe sahip ülkeler diğer ülkelere göre daha avantajlıdır. Bu doğrultuda turistler tarafından tercih edilebilir bir destinasyona sahip olmak ülkelerin turizm rekabetinde üstünlük sağlaması açısından önemli bir rol oynamaktadır (Gövdeli, 2018). Turizm ve ekonomik özgürlük konuları ile ilgili literatür incelendiğinde çalışmaların yoğun olarak ekonomik büyüme açısından ele alındığı görülmektedir. Ekonomik özgürlük ve turizm arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Literatürde bulunan çalışmalar aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Gholipour, Tajaddini ve Al-mulali (2014) tarafından yapılan çalışmada 1999-2011 dönemine ait veriler yardımıyla 80 ülke için Genelleştirilmiş Momentler Metodu (GMM) yöntemiyle ülke vatandaşlarının yurtdışındaki turizm faaliyetleri üzerinde kişisel özgürlüklerin etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre bir ülkede kişisel özgürlüğün düşük seviye olmasının yurtdışına giden turist sayısını arttırdığını tespit etmişlerdir. Bu bağlamda çalışmanın sonucunda daha yüksek kişisel özgürlüğe sahip ülkelerin daha fazla turist çekecek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ozcan, Aslan ve Nazlioglu (2017) tarafından yapılan çalışmada sosyalizm sonrası 17 geçiş ülkesi için 1996-2012 dönemi veriler yardımıyla ekonomik özgürlük ve yabancı turistlerin gelişimi arasındaki ilişkiyi panel Granger nedensellik testi yaklaşımıyla analiz etmişlerdir. Çalışmanın sonucunda on yedi geçiş ülkesinin altısında ekonomik özgürlükten turizme nedensellik ilişkisi tespit etmişlerdir.

Kubickova (2016), ekonomik özgürlük ve turizm rekabetçiliği arasındaki ilişkiyi Orta Amerika bölgesi için panel veri analiz yöntemiyle incelemiştir. Çalışmada Vektör Hata Düzeltme Modeli (VECM) sonuçlarına göre, ekonomik özgürlük seviyesinin turizm rekabet düzeyini etkileyeceğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca ekonomik özgürlükten turizm rekabet düzeyine uzun dönemli nedensellik ilişkisi ve kısa dönemde de turizm rekabet düzeyinden ekonomik özgürlüğe doğru nedenselliğin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saha, Su ve Campbell (2017) tarafından yapılan çalışmada 1995-2012 dönemi ait verileri kullanarak 110'dan fazla ülke için siyasi ve ekonomik özgürlüğün turizm üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Değişkenler panel veri analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Çalışmada sivil ve ekonomik özgürlükler ile gelen turist sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gövdeli (2018) ekonomik özgürlük, turizm ve ekonomik büyüme ilişkisini Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin, Güney Afrika ve Türkiye (BRICST) ülkeleri açısından 1995-2016 dönemine ait verileri kullanarak Bootstrap panel nedensellik analiz yöntemiyle incelemiştir. Çalışmanın sonucunda Hindistan için ekonomik özgürlük ve turizm gelirleri arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi tespit etmiştir. Ayrıca Güney Afrika için turizm gelirinin ekonomik özgürlüğün nedeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Muslija vd. (2019) ekonomik özgürlük ve turizm endüstrisi arasındaki ilişkiyi 2002-2015 dönemine ait veriler yardımıyla 87 ülke için dinamik panel veri analiz yöntemiyle incelemişlerdir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre ekonomik özgürlükten turizm endüstrisine doğru uzanan tek yönlü bir bağlantı tespit etmişlerdir.

Analiz yöntemleri ve ülke grupları farklılık arz eden literatürdeki ampirik çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde teoriye uygun olarak ekonomik özgürlüklerin artmasının turizmi pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yöntem

Vektör Otoregresif Modelleri (Vector Autoregression, VAR) ekonometri literatüründe Petrol Krizi sonrası güvenilirlikleri tartışılan eşanlı denklem modellerine alternatif olarak Sims (1980)'de

ortaya konmuştur. Sims'in önerdiği VAR analizinin panel veri seti ile genişletilmesi Panel VAR yaklaşımını doğurmuştur. Bu amaca yönelik ilk çalışmalar Holtz-Eakin, Newey ve Rosen (1988)'dir (Abrigo ve Love, 2015). Ele alınan iktisadi sistem için dışsal olarak kabul edilen değişkenlerin panel veri seti kullanılarak analiz edilmesi Panel VAR analizinin temellerini oluşturur. Klasik VAR modellerinde sisteme dâhil olan tüm değişkenler içsel olarak kabul edilir. Böylece, sistemdeki değişkenlerin gecikmeli değerinin, cari değerler üzerindeki etkisi tahmin edilebilir (Keskinoglu, Yıldırım ve Çeştepe, 2013).

K adet değişken ve p adet gecikme içeren panel VAR sistemi aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

$$X_{it} = X_{it-1}A_1 + X_{it-2}A_2 + \dots + X_{it-p+1}A_{p-1} + X_{it-p}A_p + Z_{it}B + u_{it} + e_{it} \quad (1)$$

$$i \in \{1, 2, \dots, N\}, t \in \{1, 2, \dots, T_i\}$$

burada X_{it} ($1 \times k$) bağımlı değişken vektörünü, Z_{it} ($1 \times l$) dışsal değişkenler vektörünü u_{it} ve e_{it} ($1 \times k$) bağımlı değişkene özel sabit-etki ve kendine özgü (Idiosyncratic) hataları temsil etmektedir. Parametre matrisleri ise ($k \times k$) boyutunda $A_1, A_2, \dots, A_{p-1}, A_p$ ve ($l \times k$) boyutundaki B matrisidir. VAR analizinin ilk aşamasında A ve B matrisleri ile temsil edilen parametrelerin tahmini amaçlanmaktadır. Bunlara ek olarak hataların aşağıdaki özellikleri taşıdıkları varsayılır:

$$\forall t > s; E[e_{it}] = 0, E[e'_{it} e_{it}] = \Sigma \text{ ve } E[e'_{it} e_{is}] = 0 \quad (2)$$

Parametre matrisleri, sabit etkiler yaklaşımıyla eşanlı tahmin edilebilir veya birtakım dönüşümlerin ardından sabit etkiler yaklaşımına ihtiyaç duyulmadan, VAR sistemindeki eşitliklerden her biri en küçük kareler yöntemi (EKK) ile tahmin edilebilir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken bir husus vardır. Eşitliklerin sağında bağımlı değişkenin gecikmeli değerlerinin bulunması durumu, serilerin yüksek miktarda gözlem (T) içermesine rağmen parametrelerin sapmalı tahmin edilmesine sebep olmaktadır. Bu sapma, yatay kesit boyutu (N) arttıkça sifira yaklaşmaktadır (Nickell, 1981).

Zaman boyutunda sabit gözlem sayısı (T) ve büyük sayıda birim olması (N) durumunda, yukarıdaki denklemin sağlıklı tahminlerini elde etmek için Genelleştirilmiş momentler yöntemine (Generalized Moment Method, GMM) dayanan birçok tahmin edici önerilmiştir. Birinci farklar yönteminin zayıf yönlerinin ortaya konması Arellano ve Bover (1995) çalışması ile mümkün olmuştur. Aynı çalışmada araştırmacılar birim düzeyinde panel veri setine uygulanan dikey fark dönüşümünü (Orthogonal deviation) önermişlerdir. Veri kaybını önlemek için geçmiş değerlerin farkı kullanılmaz, incelenen seriden gelecek gözlemlerin ortalaması çıkarılır. Bu yaklaşım ile sadece son gözlemler parametre tahmininde kullanılmaktadır. Her bir eşitliğin GMM ile tahmin edilmesi VAR tahminini daha tutarlı hale getirirken, modellerin bir denklem sistemi halinde tahmin edilmesi verimlilik kazanımı sağlar (Holtz-Eakin, Newey ve Rosen, 1988). Panel VAR literatüründe karşılaşılan bu durum, bir başka ifade ile öne sürülen iki dönüşüm yöntemi bir örnek yadımı ile açıklanabilir:

İncelenen seri q_{it} olsun. Bu değişkeninin birinci fark dönüşümü $q_{it}^* = q_{it} - q_{it-1}$ şeklinde ifade edilebilirken aynı değişkenin dikey fark alma dönüşümü ise $q_{it} = (q_{it} - \bar{q}_{it}) \sqrt{T_{it} / (T_{it} + 1)}$ şeklinde ifade edilebilir. İncelen serinin ortalaması \bar{q}_{it} ile ifade edilir. T_{it} ise i. birim ve t. zaman için mümkün tüm gelecek gözlemlerin sayısıdır. Böylece Eşitlik (1) ile gösterilen panel VAR modelinin dikey fark alma dönüşümü uygulanmış halinin matrisel gösterimi aşağıdaki gibidir:

$$X_{it}^* = \bar{X}_{it}^* A + e_{it}^* \quad (3)$$

Eşitlik (3)'ün açılımı ise aşağıdaki gibidir:

$$\begin{aligned} X_{it}^* &= [x_{it}^{1*} \ x_{it}^{2*} \ \dots \ x_{it}^{k-1*} \ x_{it}^{k*}] \\ \bar{X}_{it}^* &= [X_{it-1}^* \ X_{it-2}^* \ \dots \ X_{it-p+1}^* \ X_{it-p}^* \ Z_{it}^*] \\ e_{it}^* &= [e_{it}^{1*} \ e_{it}^{2*} \ \dots \ e_{it}^{k-1*} \ e_{it}^{k*}] \\ A' &= [A_1' \ A_2' \ \dots \ A_{p-1}' \ A_p' \ B'] \end{aligned}$$

Eşitlik (1) ile gösterilen Panel VAR modelinin A matrisi ile tanımlanan parametrelerinin tahmini için GMM tahmincisi aşağıdaki gibi ifade edilir:

$$A = (\bar{X}' H \widehat{W} H' \bar{X}^*)^{-1} (\bar{X}' H \widehat{W} H' \bar{X}^*) \quad (4)$$

Eşitlik (4)'de, üzerinde durulması gereken iki matris vardır. Bunlardan \widehat{W} tekil olmayan simetrik ve pozitif değerler alan bir ağırlık matrisidir. H matrisi ise tüm dışsal değişkenleri, bir başka ifade ile Z_{it} vektörlerini içeren ($Z_{it} \in H_{it}$) matrisi ifade etmektedir. Bu matrislerin yanı sıra, H matrisi ile ilgili aşağıdaki iki varsayım dikkate alınmalıdır:

$$E[H'e] = 0 \quad (5)$$

$$\text{rank} E[\bar{X}' H] = kp + 1 \quad (6)$$

VAR modellerinin tahminlerinden yapısal anlamda yorumlanmaya müsait neticeler elde edilmesi ancak etki-tepki ve öngörü hata varyans ayrıştırması değerlerinin hesaplanması ile mümkündür. Bu çerçevede, GMM tahmini sonrası elde edilen ve denge (stability) koşulunu sağlayan parametre matrislerinden (A) yola çıkarak oluşturulan etki-tepki fonksiyonları aşağıdaki gibidir:

$$\Phi_i = \begin{cases} I_k & i=0 \\ \sum_{j=1}^i \Phi_{t-j} A_j & i=1,2,\dots \end{cases} \quad (7)$$

Bu eşitlikte Φ_i ilgili dönem için etki-tepki değerini göstermektedir.

Eşitlik (4) ile tahmin edilen panel VAR parametreleri ile etki-tepki fonksiyonu ile birlikte öngörü hata varyans ayrıştırması da bulunabilir. Bunun için ilk adım öngörü hatalarını elde etmektedir. Panel VAR için zaman boyutunda h adım ileri öngörü hatası Eşitlik (8)'deki gibi gösterilebilir:

$$X_{it+h} - E[X_{it+h}] = \sum_{i=0}^{h-1} e_{i(t+h-i)} \Phi_i \quad (8)$$

t+h zamanında yer alan değerler vektörü X_{it+h} olarak, t anında h dönem sonraki öngörü değerleri vektörünü ise $E[X_{it+h}]$ olarak ifade edilmektedir. Her bir değişkenin bir diğerine ait öngörü hata varyansının içerisindeki payının anlaşılabilmesi için şokların (hataların) bir P matrisi yardımı ile ortogonalleştirilmesi gerekmektedir. İlgili P matrisi, $P'P = \Sigma$ şeklinde ifade edilebilen, sistemin tanımlanması için dinamik eşitliklere getirilen kısıtları gösteren bir matristir. P matrisini Sims (1980) Cholesky ayrıştırması ile kurulması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu matrisin oluşumunda sistem içindeki değişkenlerin dizilim sırası önemli olduğundan değişkenlerin en dışsal değişkenden en içsel değişkene doğru dizilimi tutarlı bir A matrisi tahmini için elzemdir. Ortogonal şoklar ($e_{it} P^{-1}$) yardımıyla öngörü hata varyansını ayrıştıracak I_k kovaryans matrisini oluşturacaktır. m değişkeninin, n değişkeni h adım ileri öngörü hata varyansına katkısı Eşitlik (9)'daki gibi bulunur:

$$\sum_{i=0}^{h-1} \theta_{mn}^2 = \Sigma (i_n' P \Phi_i i_m)^2 \quad (9)$$

Bu eşitlikte i_s , I_k matrisinin s. sütununu ifade etmektedir (Abrigo ve Love, 2015).

Çalışma Grubu

Çalışma uluslararası ziyaretçi sayısı ile ekonomik özgürlük arasındaki ilişkiyi Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) ülkeleri çerçevesinde ele almaktadır. Bu bağlamda iki değişken, 32 OECD ülkesi ve 1996-2017 yılları arasını kapsayan bir panel veri seti analize tabi tutulmuştur (OECD üyesi ülkelerden İzlanda, Kore Cumhuriyeti, Yeni Zelanda ve İsviçre veri eksiklikleri sebebiyle araştırma dışı bırakılmışlardır. Buna ek olarak WDI veri tabanında 2018 ve 2019 yılına dair uluslararası ziyaretçi sayıları bulunmadığı için zaman boyutu 2017 yılına kadar ele alınabilmektedir.). Uluslararası ziyaretçi sayısı iv_{it} ile ifade edilmektedir ve Dünya Bankası World Development Indicators veri tabanından elde edilmiştir. Ekonomik özgürlük endeksi verisi ise ef_{it} ile temsil edilmekte olup The Heritage Foundation tarafından yayınlanmaktadır. Ekonometrik analiz boyunca serilerin doğal logaritmaları kullanılmıştır.

Bulgular

Yatay Kesit Bağımlılık Araştırması

Panel veri setleri ile ekonometrik analizler gerçekleştirilmeden önce yatay kesit bağımlılık test edilmelidir. Birim arası yatay kesit bağımlılığın tespit edilmesi başta birim kök testleri olmak üzere, uygulanacak birçok yöntemin doğru seçiminde önem arz etmektedir. Bu sebeple iki değişken arasında Eşitlik (10)'daki gibi kurulabilecek iki sabit etki panel regresyon modeli yardımıyla iki değişken ile kurulan panel veri setinde birimler arası yatay kesit bağımlılığın olup olmadığı Friedman (1937), Frees (1995) ve Pesaran (2004) testleri test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 1'de görülebilir:

$$\begin{aligned} iv_{it} &= \pi_0 + \pi_1 ef_{it} + u_{it} \\ ef_{it} &= \eta_0 + \eta_1 iv_{it} + u_{it} \end{aligned} \quad (10)$$

Tablo 1

Yatay Kesit Bağımlılık Testlerinin Sonuçları

	Friedman (1937)		Frees (1995)		Pesaran (2004)	
	Test ist.	p-değeri	Test ist.	p-değeri	Test ist.	p-değeri
Model 1	317.644	0.0000	10.794	0.0000	49.128	0.0000
Model 2	94.494	0.0000	3.942	0.0000	15.252	0.0000

Uygulamada faydalanılan üç yatay kesit bağımlılık testi sonuçlarına göre panel veri setinde yatay kesit bağımlılığın olmadığını vurgulayan yokluk hipotezi reddedilebilmiştir. İncelenen veri setinde yatay kesit bağımlılığın mevcut olması bir sonraki adımda uygulanacak birim kök testlerinde ikinci nesil birim kök testlerinden faydalanılmasını ve yine uygulanacak nedensellik testlerinde de standart Granger nedensellik testi yerine Dumitrescu ve Hurlin (2012) testinin kullanılmasını zorunlu kılmıştır.

Durağanlık Araştırması

Tablo 1'de ifade edilen yatay bağımlılık testleri sonuçlarına göre, incelenen her iki değişkenin durağanlık analizleri ikinci nesil birim kök testleri ile sınanmalıdır. Bu bağlamda Maddala ve Wu (1999) ve Pesaran (2007) ikinci nesil birim kök testleri her iki seriye de uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2
Birim Kök Test Sonuçları

Değişkenler	Maddala ve Wu (1999) Testi						Pesaran (2007) Testi					
	Sabit			Sabit ve Trend			Sabit			Sabit ve Trend		
	Gecikme	Test İstatistiği	p Değeri	Gecikme	Test İstatistiği	p Değeri	Gecikme	Test İstatistiği	p Değeri	Gecikme	Test İstatistiği	p Değeri
iv	0	24.026	1.000	0	55.108	0.778	0	-1.228	0.110	0	1.773	0.962
	1	25.723	1.000	1	77.751	0.116	1	-1.49*	0.068	1	2.257	0.988
	2	20.867	1.000	2	78.596	0.104	2	0.075	0.530	2	4.539	1.000
	3	34.143	0.999	3	82.372*	0.061	3	-0.211	0.417	3	4.503	1.000
	4	22.379	1.000	4	93.953*	0.009	4	1.44	0.925	4	5.045	1.000
ef	0	432.75*	0.000	0	294.65*	0.000	0	-9.222*	0.000	0	-8.101*	0.000
	1	98.751*	0.003	1	67.479	0.359	1	-0.984	0.163	1	0.708	0.761
	2	75.529	0.153	2	60.556	0.599	2	0.093	0.537	2	2.162	0.985
	3	94.785*	0.007	3	73.693	0.191	3	1.027	0.848	3	4.145	1.000
	4	135.55*	0.000	4	93.533*	0.009	4	1.306	0.904	4	4.176	1.000

* Bu test istatistiği için birim kök yokluk hipotezi %10 ve daha düşük anlamlılık düzeylerinde reddedilebilir.

Tablo 2’de özetlenen sonuçlara göre her iki birim kök testi uygulamasında da iv_{it} ve ef_{it} serileri için birim kök yokluk hipotezi %10 anlamlılık düzeyinde reddedilebilmektedir. Böylelikle panel veri setinde yer alan değişkenlerin ikisi de yatay kesit bağımlılık altında durağan kabul edilebilir. Böylece anlaşılmaktadır ki sonraki aşamalarda uygulanacak VAR tahmini ve nedensellik analizi için serilerin cari değerleri doğrudan kullanılabilir.

Nedensellik Araştırması

Ampirik uygulamanın üçüncü aşamasında yatay kesit bağımlılık altında nedensellik testi uygulanacaktır. Bu duruma uygun nedensellik testi Dumitrescu ve Hurlin (2012) çalışmasında sunulmuştur. İncelenen seriler arasındaki nedensellik ilişkisi Dumitrescu ve Hurlin (2012) testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir:

Tablo 3
Dumitrescu ve Hurlin (2012) Granger Nedensellik Testi Sonuçları

Yokluk Hipotezi	Gecikme	Test İstatistiği	p-Değeri
iv, ef’in Granger nedeni değildir.	5	5.2804	0.0000
ef, iv’in Granger nedeni değildir.	5	14.8289	0.0000

Nedensellik testi sonuçlarına göre her iki değişken de birbirinin Granger nedenidir. Granger nedensellik tanımına göre ifade edilirse her iki değişkenin öngörü performansını bir diğer istatistikî

olarak anlamlı bir biçimde etkileyebilmektedir. Ekonomik özgürlük ile uluslararası ziyaretçi sayısı arasında tespit edilen çift yönlü nedensellik ilişkisi beklentilerimize uygundur.

Panel VAR Uygulaması

Uygulamanın son aşamasında ele alınan değişkenler arasında bir VAR modeli kurulacak ve tahmin edilecektir. Sağlıklı bir VAR modelinin kurulması sistem için en uygun gecikme değerinin belirlenmesine bağlıdır. Uygun gecikme değerinin belirlenebilmesi için ekonometri literatüründe yer alan bilgi kriterlerinden faydalanılabilir. Bu çalışmada Akaike, Bayesyen ve Pan (2001) çalışmasında Akaike bilgi kriterlerine alternatif olarak sunulan Quasi Bilgi Kriterlerinden faydalanılmış ve sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Panel VAR Modeli için Bilgi Kriteri Değerleri

Gecikme	AIC	BIC	QIC
1	-59.5752	-7.98785	-28.157
2	-39.2526	-4.86096	-18.3071
3	-17.6882	-0.49243	-7.21549

Maksimum 3 gecikmeye kadar incelendiğinde bilgi kriterlerinin tamamı OECD ülkeleri için iv_{it} ve ef_{it} ile kurulan panel veri seti için uygun gecikmenin 1 olduğunu göstermiştir. Bir gecikmeye göre kurulabilecek panel VAR modeli aşağıdaki gibidir:

$$\begin{aligned} iv_{it} &= \gamma_{11}iv_{it-1} + \gamma_{12}ef_{it-1} + \varepsilon_{1it} \\ ef_{it} &= \gamma_{21}iv_{it-1} + \gamma_{22}ef_{it-1} + \varepsilon_{2it} \end{aligned} \quad (11)$$

Eşitlik (11) ifade edilen panel VAR modelinin GMM yöntemi ile elde edilen parametre tahminleri Tablo’de özetlenmiştir:

Tablo 5

Panel VAR Model Tahmin Sonuçları

Yöntem:		Genelleştirilmiş Momentler Yöntemi (GMM)			
Panel Sayısı:	32	Zaman Boyutu:	22	Gözlem Sayısı:	704
Bağımlı Değişkenler		Bağımsız Değişkenler			
		iv_{it-1}		ef_{it-1}	
iv_{it}		0.9972		1.0763	
		(0.0617)		(0.8570)	
		[0.000]		[0.209]	
ef_{it}		-0.0020		0.8152	
		(0.0095)		(0.1460)	
		[0.831]		[0.000]	

Parantez içindeki değerler standart hatalar, köşeli parantez içerisindeki değerler ise z istatistiklerinin olasılık (p) değerleridir.

VAR modelinin parametre tahminleri yapısal modellerdeki parametre tahminleri gibi doğrudan değişkenler arasında ilişkinin tasvirine yönelik yorumlanmazlar. Daha çok VAR tahminler serilerin daha sağlıklı öngörülerini elde etmek için kullanılır. Ancak VAR modellerinin parametre tahminlerinden bir önceki bölümde bahsedildiği gibi etki-tepki ve öngörü hata varyansı ayrıştırması değerleri hesaplanarak değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik yorumlanabilir bilgiler elde etmek mümkündür. Buna göre ilk olarak Tablo 5’de parametre tahminleri verilen Eşitlik (11)’de ki VAR modeli için hesaplanan öngörü hata varyans ayrıştırması değerleri iv_{it} için Tablo 6’da, ef_{it} için ise Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6

 iv_{it} için Öngörü Hata Varyanslarının Ayrıştırılması

Dönem	iv_{it}	ef_{it}
1	1.0000	0.0000
2	0.9770	0.0230
3	0.9368	0.0632
4	0.8902	0.1098
5	0.8436	0.1564
6	0.8002	0.1998
7	0.7612	0.2388
8	0.7267	0.2733
9	0.6966	0.3034
10	0.6703	0.3297

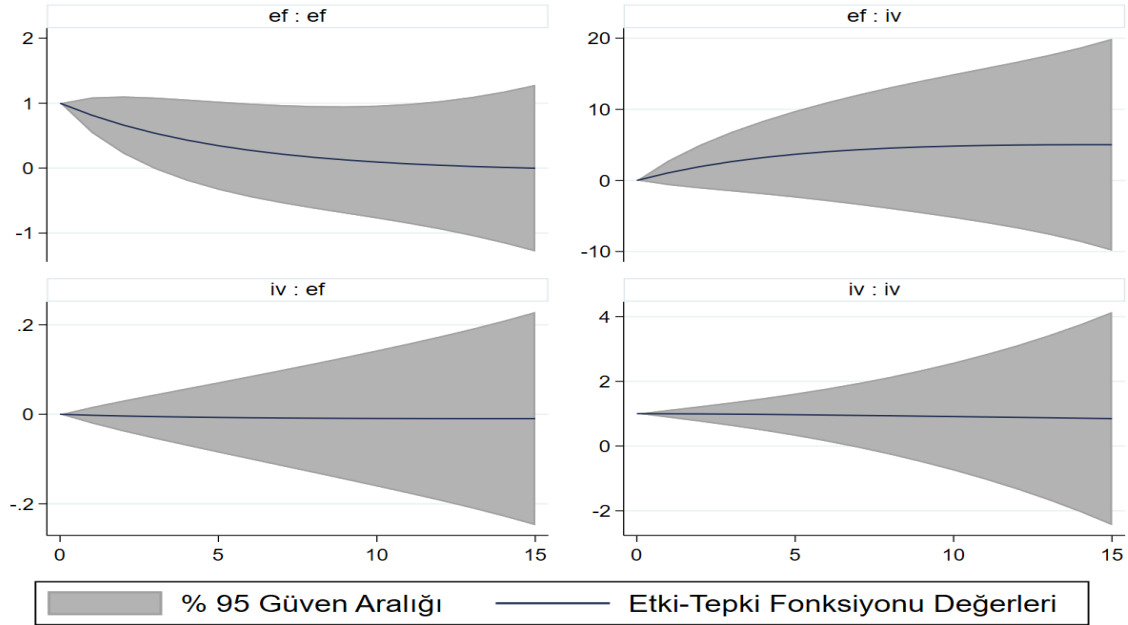
Uluslararası ziyaretçiler serisi için 10 dönem kapsamında hesaplanan öngörü hata varyansı değerlerine göre ilk dönemlerde iv_{it} ’deki değişimin yaklaşık %90’lık kısmı kendinden kaynaklanmakta iken 10 dönem gibi uzun bir dönemde iv_{it} ’deki değişimin yaklaşık %30’u doğrudan OECD ülkelerinin ekonomik özgürlüklerinden kaynaklanmaktadır. Bu durum uzun dönemde ekonomik özgürlüğün bir ülkeyi ziyaret eden uluslararası turist sayısı üzerindeki etkisinin önemini vurgulamaktadır.

Tablo 7

 ef_{it} için Öngörü Hata Varyanslarının Ayrıştırılması

Dönem	iv_{it}	ef_{it}
1	0.0000	1.0000
2	0.0001	0.9999
3	0.0002	0.9998
4	0.0004	0.9996
5	0.0007	0.9993
6	0.0012	0.9988
7	0.0016	0.9984
8	0.0022	0.9978
9	0.0028	0.9972
10	0.0035	0.9965

Tablo 7’de sunulan ef_{it} serisinin öngörü hata varyansı değerleri incelendiğinde, OECD ülkelerini ziyaret eden uluslararası turist sayısının ülkelerin ekonomik özgürlükleri üzerindeki etkisinin en fazla yaklaşık olarak binde 3 civarında oldukça düşük bir değer olduğu görülmektedir. Varyans ayrıştırması analizi sonuçları açıkça göstermiştir ki bir ülkenin ekonomik özgürlüğünün o ülkenin özellikle uzun vadede yabancı ziyaretçi sayısı üzerinde ciddi bir etkisi olmasına rağmen tam tersi durumda bir ülkenin yabancı ziyaretçi sayısının ilgili ülkenin ekonomik özgürlük endeksi üzerinde dikkate değer bir etkisi bulunmamaktadır. Bir sonraki aşamada yine Tablo 5’de gösterilen parametre tahmin değerlerinden faydalanılarak etki-tepki fonksiyonu oluşturulmuş ve 15 yıl için etki-tepki değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen değerler ve bu değerlere ait %95 güven aralıklarının çizgi grafikleri Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: iv_{it} ve ef_{it} Değişkenleri İçin Etki-Tepki Değerleri

Şekil 1’de değişkenlerin kendileri ve diğer değişkende meydana gelen bir standart sapmalı şoka verdikleri tepkiler görülmektedir. Etki-Tepki değerlerinin kısa dönemde anlamlı değişimler gösterip, uzun dönemde sönümlenerek yok olmaları beklenir. Ayrıca, değişkenlerin kendilerine verdikleri tepkilerin yorumlanması iktisadi açıdan anlamlı olmayacağından birbirlerine verdikleri tepkiler değerlendirilecektir. Buna göre üst sağ taraftaki grafik incelenirse ekonomik özgürlüklerde meydana gelen bir standart sapmalı şokla uluslararası turist sayısı artarak tepki vermekte ve bu tepki uzun vadede kalıcı olmaktadır. Bununla birlikte, uluslararası ziyaretçi sayısında meydana gelen bir standart sapmalı şokla ekonomik özgürlük endeksi nerdeyse hiçbir tepki vermemektedir. Bu sonuç, varyans ayrıştırması analizinde tespit edilen yabancı turist sayısının bir ülkenin ekonomik özgürlüğü üzerinde dikkate değer bir etkisinin olmadığı bulgusunu desteklemektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Turizme konu olan çalışmalarda genellikle ziyaretçi sayısı ile seyahat maliyetleri, döviz kuru, turizm gelirleri ve ekonomik büyüme ilişkisi incelenirken ekonomik özgürlük ve turizm arasındaki ilişkiyi sınırlı sayıda çalışma incelemiştir. Bu çalışmada ekonomik özgürlük ve turizm arasındaki ilişki 1996-2017 dönemi için 32 OECD ülkesi kapsamında Panel Veri tahmin tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Granger nedensellik sonuçlarına göre ekonomik özgürlük ve uluslararası ziyaretçi sayısı arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir.

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç uluslararası ziyaretçiler serisi için 10 dönem kapsamında hesaplanan öngörü hata varyansı değerlerine göre 10 dönem gibi uzun bir dönemde uluslararası ziyaretçi sayısındaki değişimin yaklaşık %30'u doğrudan OECD ülkelerinin ekonomik özgürlüklerinden kaynaklanmaktadır. Bu durum uzun dönemde ekonomik özgürlüğün bir ülkeyi ziyaret eden uluslararası turist sayısı üzerindeki etkisinin önemini vurgulamaktadır. Varyans ayrıştırması analizi sonuçları açıkça göstermiştir ki bir ülkenin ekonomik özgürlüğünün o ülkenin özellikle uzun vadede yabancı ziyaretçi sayısı üzerinde ciddi bir etkisi olmasına rağmen tam tersi durumda bir ülkenin yabancı ziyaretçi sayısının ilgili ülkenin ekonomik özgürlük endeksi üzerinde dikkate değer bir etkisi bulunmamaktadır. Ayrıca etki tepki analizinde ekonomik özgürlüklerde meydana gelen bir standart sapmalılık şokla uluslararası turist sayısı artarak tepki vermekte ve bu tepki uzun vade de kalıcı olmaktadır. Bununla birlikte, uluslararası ziyaretçi sayısında meydana gelen bir standart sapmalılık şoka ekonomik özgürlük endeksi neredeyse hiçbir tepki vermemektedir. Bu sonuç, varyans ayrıştırması analizinde tespit edilen yabancı turist sayısının bir ülkenin ekonomik özgürlüğü üzerinde dikkate değer bir etkisinin olmadığı bulgusunu desteklemektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular politika yapıcılar ve seyahat acenteleri için önemli sonuçlar vermektedir. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, ülkelerin turizm sektörünü desteklemek için politika yapıcıların ekonomik özgürlüklerin düzeyini yükseltecek politikaları ve düzenlemeleri teşvik etmesinin önemli olduğu görülmektedir. Bir ülkenin ekonomik özgürlükler düzeyinin yüksek olması o ülkeye gelen yabancı turist sayısı açısından önemli bir belirleyicidir. Bununla birlikte bir ülkede ekonomik özgürlük bileşenlerinden özellikle mülkiyet hakları, ticaret, iş yatırım, finansal ve parasal özgürlüklerin gelişmesi önemlidir. Bu kapsamda ekonomik özgürlükler düzeyinin yükselmesinin destinasyonların imajına ve tercih edilebilirliğine yönelik doğrudan ve dolaylı etkileri söz konusudur. Bu doğrultuda turizm ürünü arzı açısından yaşanan gelişmeyle birlikte ilgili ülkenin turistler tarafından daha tercih edilebilir bir hale gelmesi beklenmektedir. Bu durum seyahat acentelerinin rekabet gücü elde etmelerine katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda ekonomik özgürlükler düzeyinin yükselmesiyle birlikte destinasyonların çekiciliğinin artması sonucunda bir ülkeyi daha fazla turistin ziyaret etmesi turizm gelirleri açısından önem arz etmektedir. Ayrıca ülke ekonomileri açısından bir ülkede turizm sektörünün gelişmesiyle birlikte turizmin, ekonomik büyüme ve istihdam gibi makro ekonomik göstergeler üzerindeki etkisinin de artması beklenmektedir. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda belirli ülke veya ülke gruplarına yönelik ve farklı test yöntemleriyle de değişkenlerin analiz edilmesinin literatürün gelişmesine katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Abrigo, M. R. M. and Love, I. (2015). Estimation of Panel Vector Autoregression in Stata: a Package of Programs, <http://paneldataconference2015.ceu.hu/Program/Michael-Abrigo.pdf> adresinden 26.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Acar, M. (2010). Serbest ticaret, ekonomik özgürlükler ve refah. *Bilig*, 53,1-28.
- Akar, G. (2020). Türkiye'de turizmin uluslararası ticaret üzerindeki etkisi: ARDL sınır testi yaklaşımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 65, 181-194.
- Akkaya, M. (2019). Gelişen piyasalarda doğrudan yabancı sermaye yatırımı, ekonomik özgürlük ve ekonomik büyüme ilişkisi. *TESAM Akademi Dergisi*, 6 (1), 283–303.
- Arellano, M. and O. Bover (1995). Another look at the instrumental variable estimation of error components model. *Journal of Econometrics*, 68(1), 29-51.

- Buluk, B. ve Eşitti, B. (2019). Batıdan doğuya yavaş seyahat: Doğu Ekspresi'nin Kars'ın sürdürülebilir turizm gelişimine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 159-176.
- Das, J. and Dirienzo, C. (2009). Global tourism competitiveness and freedom of the press: A nonlinear relationship. *Journal of Tourism Research* 47 (4), 470–79.
- Dawson, J. W. (1998). Institutions, investment and growth: New cross-country and panel data evidence. *Economic Inquiry*, 36 (4), 603–19.
- Dumitrescu, E.I. and Hurlin, C. (2012). Testing for Granger non-causality in heterogeneous panels. *Economic Modelling*, 29, 1450-1460.
- Dwyer, L. and Kim, C. (2003). Destination competitiveness: determinants and indicators. *Current Issues in Tourism*, 6 (5), 369-414.
- Easton, S. T. and Walker, M.A. (1997). Income, growth, and economic freedom. *American Economic Review*, 87 (2),328–332.
- Frees, E. W. (1995). Assessing cross-sectional correlation in panel data. *Journal of Econometrics*, 69: 393–414.
- Friedman, M. (1937). The use of ranks to avoid the assumption of normality implicit in the analysis of variance. *Journal of the American Statistical Association*, 32, 675–701.
- Granger, C. (1969). Investigating causal relations by econometric models and crossspectral methods. *Econometrica*, 37(3), 424-438.
- Gholipour, H. F., Tajaddini, R. and U. Al-mulali. (2014). Does personal freedom influence outbound tourism? *Tourism Management*, 41, 19–25.
- Gövdeli, T. (2018). Ekonomik özgürlük, turizm ve ekonomik büyüme: BRICST ülkelerinde Konya Bootstrap Nedensellik Analizi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, Prof. Dr. Harun Terzi Özel Sayısı, 379-390.
- Heritage, (2020). Online Veritabanı, www.heritage.org.
- Holtz-Eakin, D., W. Newey and H.S. Rosen (1988). Estimating vector autoregressions with panel data. *Econometrica*, 56(6), 1371-1395.
- Keskinoğlu, F., E. Yıldırım ve H. Çeştepe (2013). Cari açığın belirleyicileri: 28 OECD ülkesi için panel VAR analizi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (2),15-34.
- Knack, S., and Keefer, P. (1995).Institutions and economic performance: Institutional measures cross-country tests using alternative institutional measures. *Economics and Politics*, 7 (3), 207–227.
- Kızılkaya, O., Ay, A. ve Akar, G. (2016). Dynamic relationship among foreign direct investments, human capital, economic freedom and economic growth: Evidence from panel cointegration and panel causality analysis. *Theoretical and Applied Economics*, 23,(3), 127-140.
- Kubickova, M. (2016). The role of government in tourism: Linking competitiveness, freedom, and developing economies. *Czech Journal of Tourism*, 5(2), 73–92.
- Larsen, S., Brun, W. and Ogaard, T. (2009). What tourists worry about construction of a scale measuring tourist worries. *Tourism Management*, 30 (2), 260-65.

- Maddala, G. S. and Wu, S. (1999). A comparative study of unit root tests with panel data and a new simple test. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 61(Special Issue), 631-652.
- Mauro, P. (1995). Corruption and growth. *Quarterly Journal of Economics*, 110 (3), 681-712.
- Muslija, A, Satrovic, E. and Colakovic, N. (2019). Dynamic panel data analysis of the relationship between economic freedom and tourism. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 327-343.
- Nickell, S.J. (1981). Biases in dynamic models with fixed effects. *Econometrica*, 49(6), 1417-1426.
- Ozcan, C.C, Aslan, M. and Nazlioglu, S. (2017). Economic freedom, economic growth and international tourism for post-communist (transition) countries: A panel causality analysis. *Theoretical and Applied Economics*, 2(611), 75-98.
- Özbay, G. ve Çekin, A. (2020). Turizm, ulaşım ve sosyal medya etkileşimi: doğu ekspresi ve Kars'taki konaklama işletmelerine yönelik bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 327-344.
- Pan, W. (2001). Akaike's Information Criterion in Generalized Estimating Equations. *Biometrics*, 57, 120-125.
- Pesaran, M. H. (2004). *General diagnostic tests for cross section dependence in panels*. University of Cambridge, Faculty of Economics, Cambridge Working Papers in Economics No. 0435.
- Pesaran, M. H. (2007). A simple panel unit root test in the presence of cross-section dependence. *Journal of Applied Econometrics*, 22(2), 265-312.
- Prideaux, B. (2005). Factors affecting bilateral tourism flows. *Annals of Tourism Research*, 32 (3), 780-801.
- Saha, S., Su, J. J. and Campbell, N. (2017). Does political and economic freedom matter for inbound tourism? A cross-national panel data estimation. *Journal of Travel Research*, 56(2), 221-234.
- Sims, C.A. (1980). Macroeconomics and reality. *Econometrica*, 48(1), 1-48.
- Sofuoğlu, E., Kızılkaya, O. ve Uysal, D. (2019). Ekonomik özgürlükler ve doğrudan yabancı yatırımlar arasındaki ilişki: panel eşbütünleşme analizi. *Business and Economics Research Journal*, 10(2) 341-355.
- Şahin, D. (2017). Kümeleme analizi ile Doğu Avrupa ülkelerinin ekonomik özgürlükler açısından değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10 (2) , 1315-1336.
- Taşar, M. (2007). Ekonomik özgürlük kavramı ve Türkiye’de ekonomik özgürlüklerin gelişimi. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 143-167.
- Tunçsiper, B. ve Biçen, Ö. F. (2014). Ekonomik özgürlükler ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin panel regresyon yöntemiyle incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(2), 25-46.
- Yenipazarlı, A. (2009). Ekonomik özgürlükler ve ekonomik büyüme üzerine etkisi: Türkiye üzerine bir zaman serisi analizi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Extended Abstract

Introduction

The aim of this study is to examine the relationship between economic freedom and tourism. To reveal the direct relationship between the variables is to create the basic motivation of the study. Empirical implementation has been designed and implemented to cover 32 OECD countries. Since the relationship between economic freedom and tourism is a subject discussed in the literature, the findings to be obtained according to the results of the analysis are assumed to be important in terms of contributing to the literature.

Method

In this study, Dumitrescu and Hurlin (2012) causality test, impulse-response and forecast error variance decomposition analyzes which are based on Vector Autoregressive Models (VAR) are applied using the Panel data set. Vector Vector Autoregression Models are proposed by Sims (1980) as an alternative to simultaneous equation models whose reliability is discussed after the Oil Crisis in the econometrics literature. The expansion of the VAR analysis proposed by Sims with the panel data set led to the Panel VAR approach. The first study for this purpose is Holtz-Eakin, Newey and Rosen (1988) (Abrigo and Love, 2015). Analyzing externally accepted variables for the economic system under consideration using the panel data set forms the basis of Panel VAR analysis. In classical VAR models, all variables included in the system are considered as internal variables. Thus, the effect of the lagged value of the variables in the system on current values can be estimated. In the case of fixed number of observations (T) and large number of units (N) in time dimension, many estimators based on the Generalized Moment Method (GMM) have been proposed to obtain healthy estimates of panel VAR model parameters. The weaknesses of the first difference method are exposed by the study of Arellano and Bover (1995). In the same study, the researchers suggested the vertical difference transformation (Orthogonal deviation) applied to the panel dataset at the unit level. In order to prevent data loss, the difference of past values is not used, the average of the observations from the series examined is subtracted. With this approach, only recent observations are used in parameter estimation. Estimating each equation with GMM makes the VAR estimate more consistent, while estimating models as a system of equations provides efficiency gains (Holtz-Eakin, Newey and Rosen, 1988). After obtaining consistent estimates of the established VAR model, the impulse-response and variance decomposition values can be calculated by following the functions given in the Abrigo and Love (2015) study.

Result, Discussion and Conclusion

Analysis is started with investigating whether there is a cross-sectional dependency in the panel dataset which is used. The existence of cross-sectional dependency is important for determining the path to be followed in each step of the analysis, especially unit root tests. In this study, Firedman (1937), Frees (1995) and Pesaran (2004) cross-sectional dependency tests were used. Findings show that, the panel data set has cross-sectional dependency. Cross-sectional dependency forces to use second generation unit root test for testing stationary conditions of the variables in panel data set. Therefore, Maddala and Wu (1999) and Pesaran (2007) second generation unit root tests are applied. Unit root test results clearly indicate that, international visitor variable and economic freedom index variable can be accepted as stationary. In the next step, causality between variables are investigated with Dumitrescu and Hurlin (2012) causality test. This causality test also considers cross-sectional dependency. According to test results, there is a two-way causality relationship between tourist number and economic freedom for OECD countries. Finally, it is possible to calculate impulse-response and forecast error variance decomposition values. Impulse-response values are found for 10 years and forecast error variance decomposition values are calculated for 15 years. Findings state that, economic freedom index has a remarkable impact on number of international visitors. Findings from the study give important results for policy makers and travel agencies. The economic freedom of a country is an important determinant of the number of foreign tourists coming to that country. However, it will provide a competitive advantage for travel agencies in marketing tourism products to tourists, with the positive impact of property rights, trade, investment, financial and monetary freedom

developments, which are among the components of economic freedom, in a country. Accordingly, it should be emphasized that the country in question becomes preferable by the tourists in terms of tourism product supply. In this context, with the development of the tourism sector in a country, the impact of tourism on macroeconomic indicators such as expected foreign currency income, economic growth and employment is expected to increase.

Umum Jandarma Kumandanlığı'nın Tarihi Gelişimi ve Değişimi (1919-1939)

Selma GÖKTÜRK ÇETİNKAYA
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi
selma.cetinkaya@bilecik.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-6828-1679

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.730501

Geliş Tarihi: 01.05.2020

Revize Tarihi: 06.11.2020

Kabul Tarihi: 24.11.2020

Atıf Bilgisi

Göktürk Çetinkaya, S. (2020). Umum Jandarma Kumandanlığı'nın tarihi gelişimi ve değişimi (1919-1939). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 974-990.

ÖZ

Silahlı Kolluk Kuvveti olarak tanımlayabileceğimiz jandarma, emniyeti ve asayişini korumak aslı vazifesinin yanında dönemin şartlarına göre farklı görevler de üstlenmiştir. Örneğin savaş zamanlarında cepheye gönderilen jandarmanın bu işlevselliğini Birinci Dünya Savaşı'nda görmekteyiz. Savaştan sonra ise Mondros Mütarekesi gereğince iç güvenliği korumak için askeri birlik olarak yalnızca jandarma kalmıştır. Bu durumu Mustafa Kemal Paşa, Samsun'a çıkmasından sonra mücadele için halkı bir araya getirmek için değerlendirmiştir. Halkla içiçe olan jandarma, Milli Mücadele içinde lokomotif vazifesi görmüştür. İç güvenliği sağlamaya devam etmekle beraber Rum ve Ermeni eşkıyalarla da mücadele etmiştir. Mütarekenin 7. ve 24. Maddelerini bahane ederek işgal başlatabilecek olan düşman kuvvetlerinin eline koz verilmemesi için hadiselerin çıkmasını önlemekle de uğraşmıştır. İstanbul'un işgal edilmesinden sonra Ankara'ya geçmek isteyenlere yardım eden de, Anadolu'ya silah geçiren, cephaneyi cepheye gönderen de jandarma olmuştur. Bir yandan cepheye düşmanla vuruşan jandarma, bir taraftan TBMM'ye karşı çıkan ayaklanmaları bastırmakla uğraşmıştır. Sınır güvenliğini sağlamanın yanı sıra asayişini korumak da onun görevi olmuştur. Milli Mücadelenin ardından başlayacak dönemde jandarma, inkılapların uygulanması, Lozan'dan kalan sınır sorunlarıyla uğraşılması, isyanların bastırılması görevlerini üstlenmiştir. Tüm bu çok yönlü görev sorumluluğu içinde jandarmanın 1919-1939 yılları arasındaki durumunu anlatmak amacıyla bu çalışma hazırlanmıştır. Makalenin hazırlanmasında arşiv vesikaları, Zabıt Cerideleri, hatıralar, süreli yayınlar ve tetkik eserlerden istifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Milli Mücadele, TBMM, Milli Müdafaa Vekâleti, Umum Jandarma Kumandanlığı.

Historical Development and Change of General Gendarmerie Command (1919-1939)

ABSTRACT

The gendarmerie, which we can define as the Armed Law Enforcement Force, undertook different duties according to the conditions of the period, in addition to its primary duty to protect safety. For example, it was sent to the front during wartime. We see this functionality of the gendarmerie in the First World War. After the war, only the gendarmerie remained as a military unit in order to protect internal security in accordance with the Mondros Armistice. Mustafa Kemal Pasha evaluated this situation to bring the people together for the purpose of struggle after he came to Samsun. Gendarmerie, which is intertwined with the public, served as a locomotive in the National Struggle. It continued to provide internal security, but also fought with Greek and Armenian bandits. He also struggled to prevent incidents from occurring in order not to give trump cards to the occupation forces, who could initiate an invasion under the pretext of Articles 7 and 24 of the Armistice. It was the gendarme who helped those who wanted to move to Ankara after the occupation of Istanbul, passed arms to Anatolia and sent the ammunition to the front. On the one hand, the gendarmerie, who hit the enemy on the front, struggled to suppress the riots against the Turkish Grand National Assembly. In addition to providing border security, it was his duty to protect public order. In the period that will start after the National Struggle, the gendarmerie has undertaken the duties of the implementation of the reforms, dealing with the border problems left from Lausanne, and suppressing the revolts. This study has been prepared in order to explain the situation of the gendarmerie between 1919-1939 within the scope of all these multitasking responsibilities. Archive documents, parliamentary minutes, memories, periodicals and investigative works were used in the preparation of the article.

Keywords: National Struggle, Turkish Grand National Assembly, Deputy of National Defense, General Gendarmerie Command.

Giriş

Jandarma Teşkilatı, 14 Haziran 1869'da Asâkir-i Zaptiyye Teşkilat Nizamnamesi'nin kabul edilmesiyle kurulmuş olmasına karşın "jandarma" kelimesine ilk kez 1839'daki belgelerde rastlanılmış

olması sebebiyle teşkilat tarafından kuruluş yılı 1839 olarak kabul edilmiştir (Alpar, 2013). Jandarma teşkilatının kuruluşundan önceki süreçte, mahalli idarecilerin yanında “kavvas, tüfenkçi, kırbölükbaşı, sekban ve derbent bekçileri” gibi iç güvenlikten sorumlu kişiler bulunmuşsa da bu kapı halkının toplumda ve devlette olumsuz izlenimler bıraktığı da bilinmektedir. Öyle ki Dârü’ş-şûrâ-yı Askerî’nin Namık Paşa’nın sunduğu layihayı, düzenlemelerle birlikte Dârü’ş-şûrâ-yı Bâb-ı Âli ve Meclis-i Vâlâ’ya sunduğunda akla gelen ilk sıkıntılardan biri iç güvenliği korumakla görevli olan kapı halkının tasfiyesinde yaşanılacak zorluklar ve eğer bunlar jandarma teşkilatı içine kaydırılırsa yeni yapılanmanın da bozulacağı ile ilgilidir. Nitekim gerek tasfiye gerekse mali külfet problemlerinin etkisiyle teşkilatın kuruluşunda bir gecikme de yaşanmıştır (Özcan, 2017; Özcan 2018). Gecikme 3 Mayıs 1840’ta Ceza Kanunnamesinin yürürlüğe girmesi ve iç güvenlik birimlerinin merkezileştirilmesine başlanmasıyla sona ermiştir. Yaklaşık altı sene sonrasında, 1846’da ise Zaptiye Müşiriyeti kurulmuş, aynı yıl içinde “Zaptiye Askerine Dair Nizamât” ile zaptiye birliklerinin kurulacağı bölgelerin tespiti gerçekleştirilmiştir. Buna göre ilk olarak Edirne, Silistre, Vidin, Niş, Üsküp, Manastır, Selanik, Hüdavendigâr, Kastamonu, Ankara, Sivas, Konya, Aydın ve Saruhan Eyaletleriyle Gelibolu, Biga ve Kocaeli Sancakları ve Kaza-i Erba’da zaptiye birliklerinin kurulması kararlaştırılmıştır. İstanbul ile ilgili düzenleme ise 1847’de yapılmış, Üsküdar ve Beşiktaş’ta toplam yedi bölük asakir-i zaptiye kurulmasına karar verilmiştir. Fakat dönemin ekonomik koşulları ve askeri yapılanmadaki aksaklıklar üzerine bu planların uygulanmasına geçilememiş; 1850’de oluşturulan komisyonla yeni ve merkezi bir düzenlemeye gidilmiştir. Komisyonun raporuna göre Rumeli, Anadolu, Arabistan ve Cezâyir-i Bahr-i Sefid’de dörder bölükten oluşan dörder taburun yer aldığı 14 alaydan ibaret birlikler kurulacak ve toplamda 29.288 zaptiyeden müteşekkil olacaktır. Ancak Kırım Harbi’nin başlamasıyla bu raporun da uygulanamadığını görmekteyiz. Konuyla ilgili bir sonraki gelişme ancak 1860’ta yaşanabilmiş ve 24 Nisan 1861’de yürürlüğe konan nizamname ile zaptiye birlikleri alay ve tabur olarak teşkilatlandırılmış ve üzerlerine denetleme mekanizması da konulmuştur. 39 maddelik bu nizamname ile iç güvenlik konusunda uzmanlaşma süreci başlamış ve aynı yıl içinde Meclis-i İdare-i Zaptiye kurulmuştur. 1864’te ise “Kuvve-i Zabtîyenin Vazîfe-i Mülkiye ve Askeriyesi” başlıklı on iki maddelik yönetmelik yürürlüğe konmuş, böylece zaptiyenin görevi askeri ve mülki olarak ikiye ayrılmıştır (Sönmez, 2006).

İki ayrı göreve sahip olan zaptiye teşkilatının isyanlarla ve eşkıyalık faaliyetleriyle baş etmesinin giderek zorlaşmasına ve iç güvenlikle ilgili problemlerin artmasına müteakip Batılı güçlerin de aynı konu dâhilinde eleştirilerinin başlaması üzerine 21 Şubat 1876’da valilere bir talimat gönderilerek teşkilatla ilgili düzenlemeler yapılması istenmiştir. Ayrıca konuyla ilgili Batı’dan uzman subayların getirilmesine de karar verilmiş ve bu doğrultuda önce İngiliz Miralay Valentine Baker ve ardından başka İngiliz ve Fransız subaylar İstanbul’a gelmiştir. 1878’de Baker başkanlığında Zaptiye Müşiriyeti’ne bağlı olarak Jandarma Komisyonu oluşturulmuştur. Fakat komisyon henüz çalışmalarını bitirmeden 20 Kasım 1879’da Said Paşa Seraskerliğe şu tezkereyi göndermiştir:

“Asâkir-i Zaptiye’nin jandarma usulüne göre tertip ve teşkil edilerek bir İller Jandarma Nizamnamesinin hazırlanması. Bu nizamname hazırlanana kadar asâkir-i zaptiye işlerinin Zaptiye Nezareti’nden alınarak Seraskerliğe bağlanması. Zaptiye Nezareti’nin bundan sonra sadece İstanbul ve mülhakatının işlerine bakması. İstanbul’da kurulacak olan Jandarma meclisinde aza ve illerdeki jandarma birliklerinde öğretmen olarak yabancıardan birkaç kişinin istihdam edilmesi.”

Bu maddelerle beraber jandarmaya çevrilen zaptiye birlikleri Seraskerliğe bağlanmış, müşiriyet ise nezarete çevrilerek polis teşkilatı burada kalmıştır (Sönmez, 2007). Kısaca yaklaşık kırk yıl süren iç güvenlikten sorumlu tutulacak unsurlarla alakalı çalışmaların ardından 1879’da zaptiye birliklerinin jandarmaya dönüştüğünü görmekteyiz.

14 Haziran 1869’da yayınlanan Asâkir-i Zaptiyye Teşkilât Nizamnamesi’nden daha kapsamlı olarak yayınlanan 16 Nisan 1904 tarihli nizamname, Fransa’nın Jandarma Nizamnamesi’nin etkisinde kalınarak hazırlandığı için Osmanlı Devleti’nin gereksinimlerine karşılık verememiştir. Yine de bu nizamname, 10 Şubat 1912 tarihli kanun, 13 Ekim 1917 ve 15 Mart 1919 tarihli kararnamelerle değişikliklere gidilse de 1706 sayılı kanuna kadar en sağlam Jandarma Teşkilatı kanunu olmuştur. Bu nizamnameye göre Jandarma Dairesi, teşkilatın bütçesini tutmaktan, personelinin faaliyetlerini

düzenleyip disiplin ve askeri eğitim sağlamaktan, karakol yerlerini belirleyip bakım ve onarımından sorumludur. Mülki ve adli makamların emrinde çalışan, seraskerlik makamının görevlendirdiği müfettişlerce denetlenen jandarma, nizamiye ve şeriye mahkemeleri kadılarının verdiği görevleri de yerine getirmek durumundaydı. Görev tanımı içinde suçluların adalete teslim edilmesi, mahkemenin verdiği ceza kararının ilgiliye bildirilmesi de olan jandarmada hiyerarşi şu şekilde belirlenmiştir: onbaşı, çavuş, başçavuş, mülâzım-ı sâni, mülâzım-ı evvel, tabur kâtibi, yüzbaşı, idare emini, binbaşı, miralay. İki sene hizmet edecek olan jandarma erlerinin görevi bu sürecin sonunda istenirse bir yıl daha uzatılabilmekteydi. Sağlıklı, sabıkasız, askerliğini yapmış, okuryazar olan 25-45 yaşları arasındaki kişiler jandarma eri olabiliyordu. (Jandarma Genel Komutanlığı Tarihi 1, 2002; Türkmen, 2016).

II. Abdülhamid Döneminde Makedonya’da yaşanan problemler sürecinde Avrupalı devletlerin ıslahatları kontrol etmeye yönelik arzularından oluşan 1903 tarihli rapor, jandarma teşkilatı için de oldukça önemlidir. Nitekim Babıali’ye sunulan rapora göre jandarmanın da iyileşmesi gerekmektedir ve bu görevi Osmanlı Devleti’nde müfettiş ve öğretmen olarak görevlendirilecek Avrupalı subaylar üstlenmelidir. Bu doğrultuda jandarma teşkilatının iyileştirilmesi görevi İtalyan General De Georgies’e verilmiş ve kendisine Birinci Feriklik rütbesi uygun görülmüştür. Ayrıca yine İtalyan, İngiliz, Rus, Fransız ve Avusturyalı subaylar da jandarma teşkilatının düzenlenmesi için görevlendirilmişler, bu doğrultuda 1904’te Osmanlı Devleti ile bir sözleşme imzalanmıştır. Oluşturulan tensik dairelerinde, Osmanlı subaylarının emir-komutasında görev yapacak olan yabancı subayların da çalışmalarıyla Makedonya ve Rumeli’de başarılı sonuçlar elde edilmişse de Reval Kararlarında jandarmanın Rusya, Fransa, İtalya, İngiltere ve Avusturya’dan gelecek “reformcu” subaylar tarafından yönetilmesi, Batılı güçlerin farklı niyet içinde olduklarını ortaya çıkartmıştır (Jandarma Genel Komutanlığı Tarihi 1, 2002). Rumeli’de görevli bu yabancı subaylar, 23 Temmuz 1908’de II. Meşrutiyet’in ilanı sonrası ülkelerine gönderilmiş, aynı yıl Selanik’te ilk jandarma subay okulu açılmış, 1909’da ise 1880’de oluşturulmuş olan Jandarma Daire Reisliği yerine Umum Jandarma Komutanlığı kurulmuştur (Kantar, 2020; Özkan, 1985).

31 Mart Vakası sonrasında kurulan bu komutanlığın başına Hilmi Paşa getirilmiş ve önceki süreçte jandarma teşkilatında görev alan yabancı subayların bir kısmı tekrar davet edilmişlerdir. Kurulan Jandarma Müfettiş-i Umumiyesi’nin başına ise İtalyan Kont Robilan getirilerek İstanbul, İzmir, Trabzon, Elazığ, Bağdat ve Beyrut’ta altı müfettişlik bölgesi oluşturulmuştur. Bunların başına yabancı subaylar getirilmiş, maiyetlerine ise Osmanlı subayları verilmiştir (Toprak, 1985). 1912’de Jandarma Umum Müfettişliğine bağlı olarak oluşturulan bu Jandarma Mıntika Müfettişlikleri için 2 Haziran 1912 tarihli geçici talimatname çıkarılmış; 16 Mart 1913 tarihli Umum Jandarma Kumandanlığı Karargâhının Teşkilatı ve Bu Kumandanlık ile Jandarma Müfettişi Umumiyesinin Münasebeti Hakkında Nizamname’de ise jandarma umum müfettişi, jandarmanın çalışmalarını denetleme mekanizması olmasının yanı sıra jandarmaya ait okullar ve depolar gibi kurumları teftiş edip Umum Jandarma Kumandanlığına bildirmekle görevlendirilmiştir. 1915’e baktığımızda bu altı müfettişlik bölgesinde toplam 73 kişinin bulunduğunu görmekteyiz. Bir yıl sonrasında ise personel sayısı 67’ye düşürülmüştür (Jandarma Genel Komutanlığı Tarihi 1, 2002).

Yöntem

Jandarmanın 1919-1939 yılları arasındaki faaliyetlerini anlatan bu çalışmada, Tarihsel Yöntem kullanılarak sayısal verilerle halen var olan bir unsurun geçmişteki gelişimi ve değişimi üzerinde durulmuştur. Kronolojik bir yol izlenerek bu değişimin aşamaları arasındaki farklılıklar gösterilmeye çalışılmıştır. Betimsel yöntemden de istifade edilerek ele alınan konu ayrıntılı bir biçimde izah edilmek istenmiş, özellikle Harp Tarihi açısından jandarmanın önemi belirtilmeye çalışılmış; Osmanlı’dan Cumhuriyet’e uzanan süreçteki rolü hakkında bilgi verme amaç edinilmiştir.

Çalışma Grubu

Hazırlanan makale, Umum Jandarma Kumandanlığı temelinde oluşturulmuş olup ele alınan teşkilatın 1919-1939 yılları arasındaki yapılanması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde Umum Jandarma Kumandanlığının yapılanma sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi adına jandarmanın oluşumundan da bahsedilmiş, ancak esas olarak yukarıda geçen yıl aralığının analizi yapılmıştır. "Atatürk Dönemi" olarak da adlandırabileceğimiz bu dönemde yaşanan iç ve dış sıkıntıların çözümü konusunda önemli rol oynayan jandarmanın içinde olduğu güç ve elverişsiz şartlar üzerinde durulup özellikle Millî Mücadele ve ayaklanmalar hakkında kaleme alınacak çalışmalarda göz ardı edilmemesi gereken silahlı güvenli kolu kuvveti jandarmaya dikkat çekilmek istenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Özellikle arşiv belgeleri temelinde şekillendirilmek istenen makalede, jandarma faaliyet raporlarını içeren Osmanlı ve Cumhuriyet Arşivine ait belgeler Devlet Arşivleri Başkanlığı üzerinden incelenmiş ve istatistiksel belge formundaki raporlar değerlendirilmiştir. Ayrıca makalenin hazırlanmasında TBMM tutanakları, süreli yayınlar ve tetkik eserlerden de faydalanılmış, kanun ve kararname Resmî Gazete'den tespit edilerek makaleye eklenmiştir. Jandarma Genel Komutanlığı'nın kendi yayınları ve Jandarma Dergisi de taranarak çalışmaya katkı sağlamıştır. Verilerin toplamasında temel alınan 1919-1939 yılları arasındaki kaynaklar üzerinde yoğunlaşmıştır. Ancak 1919 öncesinde jandarmanın gelişimine değinen çalışmalardan da istifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Jandarmaya tahsis edilen bütçe, motorlu taşıtların türü ve sayısı ile jandarma tarafından kullanılan iletişim araçları, jandarmaya ait binaların inşaat ve onarım işlerine ne kadar bütçe ayrıldığı hakkında elde edilen arşiv belgeleri ışığında bilgi sunulmuştur. Ayrıca jandarma bünyesinde verilen veterinerlik hizmetleri; sınır, kıyı suları ve kara sularının korunmasından kaçakçılık ile yaptığı mücadeleye dair kapsamlı bilgiler sağlanmıştır. Bunların dışında; subaylar, astsubay ve askerler de dâhil olmak üzere jandarma personelinin sayısı yıllık olarak belirlenmiştir. Sağlık açısından da incelenen Umum Jandarma Kumandanlığı bünyesinde rütbeli ve erat olarak kaç personelin istirahat aldığı, hastanede veya kıtada ayaktan tedavi gördüğü hakkında bilgi verilmiştir. Hava değişimine gönderilen, sakat kalan, çürüğe ayrılan ve hastanede hayatını kaybeden jandarma personeli hakkında, yıllara göre bilgi verilmiştir. Bu bilgileri daha anlaşılır kılmak için tablolar kullanılmıştır. Kurtuluş Savaşı'ndan İkinci Dünya Savaşı'na kadar olan zaman diliminde her ne kadar jandarma teşkilatında gelişmeler yaşanmışsa da bu gelişimin ne denli yavaş ve yetersiz olduğu görülerek Türkiye'nin 1939-1945 arasındaki savaşın dışında kalma gayretinin haklı bir gerekçesi de ortaya konulmuştur. Ayrıca 1939 öncesinde yaşanan özellikle de iç meselelerin atlatılmasındaki zorlukların nedenleri arasında güvenlik kolluk kuvveti jandarmanın durumunun bundan sonraki çalışmalarda yerini alacağı kesinlik kazanmıştır.

Harb-i Umumi'de Jandarma

Harb-i Umumi'ye girmeden hemen önce, 21 Temmuz 1914'te Osmanlı Devleti seferberlik ilan ederek jandarma birliklerini sabit ve seyyar olarak ikiye ayırmıştır. Tüm jandarma birliklerini diğer askeri güçlerden ayırt edebilmek için ise kollarına kırmızı şerit takılmıştır (Alpar, 2018). Osmanlı Devleti'nin Harb-i Umumi'ye girmesinden yaklaşık bir ay sonra da Jandarma Zabıt Mektebi'nden yetiştirilecek zabitan hakkında kanun layihası hazırlanmıştır. Buna göre seferberlik ilan edilirse Jandarma Zabıt Mektebi'nin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden eğitimlerinin yarısını bitirenlerin jandarma zabıt vekili olarak kıtalara gönderilebileceği, eksik eğitim dönemleri kadar subay vekilliği yapanların mülazım-ı sani (teğmen) olabileceği, savaştan sonra kalan eğitimlerini tamamlayacakları ifade edilmiştir. Layihada Balkan Savaşlarında eğitimi yarım kalan subayların da aynı şekilde kalan eğitimlerini tamamlayacaklarına da değinilmiştir (BOA, İ.MMS, 192-22, 5).

Savaş sürecinde sabit jandarma kuvvetlerine destek vermesi için sahillerdeki demiryollarıyla sınırların korunması amacıyla ikmal neferlerinin görevlendirildiğini görmekteyiz. Nitekim Meclis-i Vükela'da yapılan görüşmelerden 1915'te bu destek kuvvetleri için jandarma bütçesine ek ödenek konulmasına karar verilmiştir (BOA, İ.MMS, 200-7, 4). Harp başlamadan önce Anadolu'daki jandarma birliklerine ek olarak asayişten sorumlu Seyyar Jandarma Taburları kurulmuştur. Harp dönemindeyse gerek sahra jandarması görevini üstlenecek gerekse düşmana karşı savaşacak Seyyar Jandarma Birlikleri meydana getirilmiştir. Bu birlikler savaşta Kafkaslarda, Doğu Anadolu'da, Irak'ta, Suriye'de, Çanakkale'de ve pek çok farklı yerde görev almışlardır. Azerbaycan'a giren Van Seyyar Jandarma Tümeni, 3. Ordu Birlikleriyle beraber Kargapazarı Dağlarında Ruslara karşı savaşılan Erzurum Seyyar Jandarma Taburu, Gelibolu ve Bursa Seyyar Jandarma Taburları başarılı mücadeleler vermişlerdir (Alpar, 2018).

Harb-i Umumi'de jandarmanın üstlendiği görevler arasında kıyılardaki olası düşman faaliyetlerine müdahale edebilmek için kıyıların gözetlenmesi ile ikmal açısından mühim olan demiryollarının korunması önemli yer tutmaktadır. Bundan ayrı yukarıda da geçtiği üzere savaş için oluşturulan seyyar jandarmalar ise, silah yönünden yetersiz, harp eğitiminden yoksun, genellikle yaşı geçkin, kıyafet bakımından yoksul insanların mevcudu tamamlamak adına bir araya getirilmesinden oluşturulmuştur. Kendilerine eski tip, kullanışsız silahlar verilen seyyar jandarmalara ancak harbin sonlarında daha modern Rus tüfekleri verilebilmiştir (Jandarma Genel Komutanlığı Tarihi 2, 2002).

Savaş döneminde jandarma, adli kolluk görevine de devam etmiştir. 1916 yazında Kuşadası'nın Rumçanlı köyünden Sisam'a hayvan kaçırmaya çalışan Rumlara yönelik yapılan operasyonu bu duruma örnek gösterebiliriz (BOA, DH.EUM.3.Şb, 13-94, 1). Genel manada huzuru korumada harp döneminde yetersiz kalan jandarma; bu süreçte ordu emrine verildiği için kendi görev tanımında yer alan asayiş sağlama noktasında yetersiz kalmıştır. Bu yanlışın anlaşılmasından sonra, Umum Jandarma Kumandanlığı 1919'da Dâhiliye Nezaretine bağlanmıştır. (Jandarma Genel Komutanlığı Tarihi 2, 2002).

Milli Mücadele Döneminde ve Sonrasında Jandarma

Harb-i Umumi'nin mağlup tarafında yer alan devletlerarasında Osmanlı Devleti de vardır. Bu bağlamda Osmanlı Devleti İtilaf Devletlerinin lideri konumundaki İngiltere ile 30 Ekim 1918'de Mondros Mütarekesi'ni imzalamıştır. Mütarekenin beşinci maddesi iç güvenliği de barındırmaktadır ki buradan yola çıkarak jandarma ile ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Beşinci maddeye göre sınırların korunması ve iç asayişin devamı için gereken asker kuvvetinin dışındakiler terhis edilecek ve yirminci maddeyle de terhis edileceklerin silah ve diğer malzemelerinin nasıl kullanılacağına dair verilecek talimata uyulacaktı (Erim, 1953). Mütarekeden yaklaşık altı ay sonra, 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıkan Mustafa Kemal Paşa, jandarma subayı olan Refet (Bele) Beyi emniyeti ve asayiş sağlama için mutasarrıflığa getirmiştir. Ekim 1918'de Umum Jandarma Kumandanı olan (Jandarma Genel Komutanlığı, 18 Şubat 2019) ve 16 Mayıs 1919'a değin bu görevde kalan Refet Bey, 24 Mayıs'ta İstanbul'dan jandarma birliklerine ek ödenek istemiştir. Milli Mücadele'nin başarıyla sona ermesinden sonra İşgal Devletlerinden İstanbul'u teslim almakla görevlendirilen isim de Albay Refet Bey olmuş, kendisi 120 kişilik jandarma birliği ile İstanbul'a geçmiştir. Milli Mücadele döneminde Ankara'daki jandarma sayısı ise Ankara İl Jandarma Kumandanı Osman Nuri Bey'in Mustafa Kemal Paşa'ya belirttiği üzere yaklaşık 40 kişidir. Düzenli Ordunun kurulmasından önce işgallere karşı halkın teşkilatlanmasını jandarmanın başlattığını da belirtmek gerekmektedir. Bundan ayrı Güney Cephesinde Kar Boğazi'nde Jandarma Üsteğmen Hasan Fehmi (Akıncı) Bey, Maraş'ta Jandarma Yüzbaşı İzzet Efendi gibi pek çok isim Fransızlara karşı halkın birlikte hareket etmesinde mühim rol oynamışlardır (Alpar, 2014).

16 Mart 1920'de İstanbul'un işgalinden sonra İstanbul'un jandarmayla ilgili kararlarının geçersiz sayılarak 21 Ağustos 1920'de TBMM tarafından oluşturulan jandarma teşkilatı 17 jandarma alayı ile 13 bağımsız jandarma taburundan ibarettir. Buna göre Milli Müdafaa Vekâleti'ne bağlı Umum Jandarma Kumandanlığının İstanbul, Ankara, Konya, Aydın, Sivas, Adana, Trabzon ve Bitlis'te birer bölge müfettişliği vardır. Buralarda ise toplam jandarma sayısı 23.770 olarak

kaydedilmiştir (Jandarma Genel Komutanlığı Tarihi 1, 2002). Asker sayısının azaltıldığı bu süreçte çıkan asayişsizlikleri önlemek için Kuvay-ı Milliye Birliklerinden faydalanılmaya çalışılmışsa da düzensiz olmaları ve kendilerinin de asayiş bozacak fiiliyatta bulunmaları durumuyla karşılaşmıştır (Kutlu, 1992). Çalışmanın ele aldığı döneme dâhil taramalarda Jandarmanın bulunduğu yerde asayiş bozabileceği yahut bozduğu mevzuu ile ilgili bilgilere sıklıkla rastlanmıştır. Örneğin 4 Ocak 1930'da Birinci Umumi Müfettişlik bölgesinden Başvekâlete gönderilen evrakta jandarmanın bulunduğu yerde 3 yıldan 10 yıla kadar kalarak halkla olumlu yahut olumsuz temasta bulunduğu, bir kısmının görev yaptığı yerden evlenip eşinin yakınlarına yönelik olaylarda görevini kullandığı gibi problemlerden bahsedilmiş ve jandarmanın bulunduğu yerde üç yıldan fazla kalmaması istenmiştir (BCA, 030.10.0.0.69.454.36).

Jandarmanın adli kolluk görevine ilişkin erken döneme ait bir örnek de 1919 Ağustos ayında Bursa'nın Orhangazi ilçesinin Hamzaali köyünde yaşanmıştır. Bursa Jandarma Alay Kumandanlığı'nın Dâhiliye Nezaretine gönderdiği yazıya göre Darıdere'deki yörüklerin çadırlarını basarak mallarını ele geçiren eşkıya ile Papasuçdu'da yarım saat çatışma yaşanmıştır. Daha sonra eşkıya çaldıkları malları bırakarak kaçmıştır (BOA, DH. EUM. AYŞ, 19-20). Dolayısıyla iç güvenlikle ilgili bu ve buna benzer problemlerde dönem itibarıyla jandarmanın yetersiz kaldığı ifade edilmelidir. Bursa bu dönemde en fazla eşkıyalık olaylarının yaşandığı yerlerden birisi olmuş, aynı şekilde Amasya, Aydın, Şile, Kayseri'de de böylesi olaylara sıkça rastlanmıştır (Kutlu, 1992).

Milli Mücadele Döneminde jandarma ile ilgili önemli bir gelişme 23 Nisan 1920'de Milli Müdafaa Vekilliğine bağlı Umum Jandarma Kumandanlığının kurulması olmuştur. 26 Mayıs 1920'de Müdafaa-i Milliye Vekâleti tarafından hazırlanıp Heyet-i Vükela'nın kabul ettiği kanun layihasına göre seyyar jandarma müfrezelerinin kurulması uygun görülmüştür. Süvari ve piyadeden oluşacak bu müfrezelerin bir yıl gönüllü olarak kaydedilip bir yıldan önce görevlerinden ayrılamayacakları, sonraki yıl içinse yenilenmek hakkına sahip olacakları layihanın üçüncü maddesinde belirtilmiştir. Yedinci maddesine göre ise onbaşlıların efrat maaşından 100 kuruş, çavuşların 200, başçavuşların ise 300 kuruş fazla alacağına değinilmiştir (BCA, 030.18.1.1.1.1.19, 1-2). Layihanın kabulü 7 Haziran 1920'de gerçekleşmiş, "Müdafai memleketin temini ve asayiş umuminin lâyikiyle tesisi için Müdafaa-i Milliye İcra Vekâletine merbut olmak üzere seyyar jandarma müfrezeleri teşkil edilecek" denilmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 7 Haziran 1336; Ceride-i Resmîyye, 14 Şubat 1337).

Müdafaa-i Milliye Vekili ve Kozan Mebusu Fevzi Paşa'nın 10 Şubat 1921'de TBMM'de yaptığı konuşmasında ifade ettiği üzere düşman taarruzunun devam ettiği dönemde cephe gerisindeki isyanları bastırmakla düşmanla mücadele etmek arasında sıkışıp kalan jandarmayı rahatlatmak adına oluşturulan seyyar jandarma yapılanması artık kaldırılabilirdi. Nitekim Fevzi Paşa'ya göre "Elyevm ordu teşekkül etmekte, gerilerde jandarmanın tezyidiyle inzibatın teyidi temin olunmaktadır. Seyyar jandarmanın bu suretle Müdafaa-i Milliye emrinde ipkasına lüzum kalmamıştır." Bu doğrultuda 1920 tarihli kanun yaklaşık dokuz ay yürürlükte kaldıktan sonra 10 Şubat 1921'de kaldırılmasına dair sunulan kanun teklifinin kabulüyle aynı yılın mart ayı itibarıyla Seyyar Jandarma Müfrezeleri kaldırılmıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, 10 Şubat 1337; Ceride-i Resmîyye, 7 Mart 1337). Ancak seyyar jandarma kavramının 31 Ocak 1928'de yürürlüğe giren on beş maddelik Seyyar Jandarma Alaylarının Teşkilleri ve Vazifeleri Hakkında Talimatname ile tekrar gündemde yer aldığını görmekteyiz (BCA, 030.18.1.1.27.75.16; Resmi Gazete, 31 Ocak 1928).

Jandarma sayısının yetersiz gelmesiyle ilgili olarak yeniden gündeme gelen seyyar jandarmalardan ayrı, öncesinde personeli artırma maksatlı başka yollara da başvurulmuştur. Örneğin 29 Eylül 1923 tarihli belgeden jandarma kadrolarında görülen eksik nedeniyle 19 yaşını doldurduğu halde Müdafaa-i Milliye tarafından gönüllü olarak askere alınmamış olanların jandarma eri olması istenmiştir (BCA, 030.18.1.1.7.35.4). Bu bağlamda bir sene sonrasındaki jandarma sayısına baktığımızda 5352'si küçük zabitan olmak üzere 30.900 küçük zabıt ve asker olduğunu görmekteyiz. 30.900'ünden sadece 1683'ünün okuryazar olduğu jandarma personelinin eğitim durumu aslında savaştan yeni çıkmış bir toplumun eğitsel yoksunluğunu göstermesi açısından örnek teşkil etmektedir. Sonraki yıllarda okuryazar oranı artmış olacak ki askeri binalarda kitaplıkların oluşumuna gidilmiştir. Örneğin 1930 senesinde "jandarma efradının bilgilerini çoğaltmak ve mesleki tekâmülü takip etmek

üzere” Edirne Jandarma Kumandanlığında kütüphane oluşturulduğuna dair ulusal basında bir haber çıkmıştır (Cumhuriyet, 1 Şubat 1930). 1924 yılı jandarma subay kadrosunda ise bir mirliva (tuğgeneral), 28 miralay (albay), 31 kaymakam (yarbay), 55 binbaşı, 186 kıdemli yüzbaşı, 188 yüzbaşı, 600 mülazım-ı evvel (üsteğmen) ve 222 mülazım-ı sani (teğmen) bulunmaktadır (Babuçoğlu ve Özdi, 2018). 1924’te Jandarma Umum Kumandanı da değişmiştir. Kısaca jandarma kumandanlarını belirtmek gerekirse 1920’de kısa bir süre Albay Bahattin (Ertürk) Bey, 1921-1923 yılları arasında ise Yüzbaşı Ali Galip, jandarma kumandanlığı yapmış; 1923-1924’te Baha Hurşit (Süel) Bey Umum Jandarma Kumandanı olmuştur. 1924-1930 arasında ise Albay-Tümgeneral Ahmet Zeki Soydemir bu görevi üstlenmişlerdir. 1930’da Fırka Kumandanı olan Soydemir’den sonra beş yıl boyunca Korgeneral Kazım Orbay Umum Jandarma Kumandanlığı yapmış, Atatürk Döneminde bu vazifeyi son üstlenen isim ise 1938’in sonuna kadar kumandanlık yapan Korgeneral Naci Tınaz olmuştur (Jandarma Genel Komutanlığı, 18 Şubat 2019; Cumhuriyet, 16 Kânunusani 1930; Cumhuriyet, 29 Kânunusani 1930; Babuçoğlu ve Özdi, 201).

Milli Mücadele’nin başarı ile sona ermesinden sonra, özellikle iç isyanların yaşandığı süreçte jandarmada yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. 1930’da Umum Jandarma Kumandanlığına Kazım Orbay’ın getirilmesinin ardından askerlikten yetişme, alaylı olan kadrolar dışarıda bırakılarak bu mevkilere subayların tayin edilmeye başladığını görmekteyiz. Bu yapılanmayla da ilintili olarak jandarmanın problemler karşısında daha etkili hale geldiğini söylemek mümkündür. Nitekim bu dönem itibariyle yaşanan büyük çaptaki meselelerde dahi jandarmanın başarı sağlamaya başladığını ve büyük çaplı operasyonlarda destek sağladığını görmekteyiz. Örneğin Ağrı Ayaklanması sürecinde 7 Eylül 1930’da başlatılan harekâta IX. Ordu’ya bağlı iki tümen ve Karaköse ile Erciş uçak taburlarına bölgedeki jandarma alayları yardımcı olmuştur (Tekeli ve İlkin, 2018).

2 Haziran 1930’da yürürlüğe giren Jandarma Kanunu ile jandarmayla ilgili esaslar ilk kez belirlenmiştir (Tekeli ve İlkin, 2018). “Türkiye Cumhuriyeti jandarması umumî emniyet ve asayiş korumağa, kanun ve nizamlar hükümlerinin icrasını temine ve bunlara müstenit Hükümet emirlerini ifaya memur müsellâh ve askerî bir inzibat kuvvetidir” tanımıyla emniyet, asayiş ve tüm görevlerinde Dâhiliye Vekâleti’ne bağlı olduğu belirtilen jandarmanın askeri talimde Büyük Erkânı Harbiye Reisliği’ne, silâh ve mühimmatıyla, seferberlik ve seferde ordu emrine intikal edeceklerin maaş, iâşe ve giyim kuşam ile teçhizatı gibi çeşitli masraflarında ordudakinin aynı olmak üzere Millî Müdafaa Vekâleti’ne bağlılığı da ikinci maddede ifade edilmiştir. Kanunun sekizinci maddesinde de jandarmanın farklı kurumlara dair dağılımıyla ilgili bir karar vardır. Buna göre binbaşidan yüksek rütbelilerin atamasını Dâhiliye Vekaleti, daha düşük rütbelilerin atamasını ise Umum Jandarma Kumandanı yapmakta, ilk kısmın atamasını Reisicumhur, ikinci kısmını ise Dahiliye Vekili onaylamaktadır (Resmi Gazete, 22 Haziran 1930).

21 Temmuz 1931’de kabul edilen Jandarma Efradı Kanunu ise jandarma askeri ile gedikli küçük zabıtları hakkında bazı düzenlemeleri içermektedir. Buna göre “Cumhuriyet Jandarması” şu şekilde kademelendirilmiştir: “Jandarma namzedi, jandarma neferi, onbaşı, gedikli çavuş, gedikli başçavuş muavini, gedikli başçavuş, başgedikli”. Kanunun ikinci maddesine göre Askerlik Mükellefiyeti Kanunu gereğince 18 yaşını bitirmiş gönüllüler ile Millî Müdafaa Vekaleti tarafından jandarmaya verilecek yükümlüler ve ordu ile jandarmadan ayrılmış iki yıl olmamış yaşı 28’den küçük er ve onbaşılar “Cumhuriyet Jandarması” askeri olabilmektedir. Son kısımdakiler jandarma meslek kursundan geçirilerek diğerleri ise jandarma efrat mekteplerinde eğitim aldıktan sonra kıtalarına gönderilmektedir. Jandarma gedikli küçük zabıt olabilecekler ise kanunda şöyle sıralanmıştır: “Jandarma onbaşılar, gedikli küçük zabıt aday ve gedikli küçük zabıt mekteplerinden jandarma olarak mezun olacaklar, ordu ve jandarmadan ayrılmış 2 yıl olmamış gedikli küçük zabıtlarla orduda taahhüt ettiği süre dolunca jandarmada uzatma isteyen gedikli küçük zabıtlar. Bundan ayrı “ordu ve jandarmadan ayrılmış 2 yıl olmamış ve 28 yaşını geçmemiş gedikli küçük zabıt olmak isteyen ordu ve jandarma sınıfından küçük zabıtlar” de bu gruba dâhildir. 24 maddelik kanunun 12. Maddesi jandarmanın bu dönemde aldığı maaşı (bkz. Tablo 1) göstermesi açısından değerlendirilmelidir (Resmi Gazete, 30 Temmuz 1931).

Tablo 1

Jandarma Efradı Kanunu'na Göre Jandarma Personeli Maaşları (lira cinsinden)

Derecesi	Temdidsiz	1.Temdid	2.Temdid	3.Temdid	4. ve Müteakip Temdid
Jandarma Namzedi	0,50	0	0	0	0
Nefer	1	8	14	21	26
Onbaşı	2	11	17	24	29
Gedikli Çavuş	25	33	38	43	48
Gedikli Başçavuş	0	43	48	53	58
Muavini	0	53	58	63	68
Gedikli Başçavuş	0	63	68	73	78
Başgedikli	0	63	68	73	78

Not: "Gedikli küçük zabıtların harcırah ve tekaüt hesaplarında esas olan asli maaş; gedikli çavuş 500 kuruş, gedikli başçavuş muavini 700 kuruş, gedikli başçavuş 900 kuruş, başgedikli 1200 kuruştur." Bkz. Resmi Gazete, 30 Temmuz 1931.

Umum Jandarma Kumandanlığına Dair Çeşitli İstatistiksel Bilgiler

Cumhuriyet Döneminde baştan itibaren Umum Jandarma Kumandanlığı personel sayısı birbirine yakın sayılarda tutulmuş, çok fazla oynama yaşanmamıştır. Buna göre 1923'te 35.103 olan jandarma sayısı, ertesi yıl 33.193, 1925'te 33.288, 1926'da ise 30.228'dir. 1927'de 28.322 kişilik personele sahip olan Umum Jandarma Kumandanlığının sonraki üç yılda 28.303 kişi ile sabitlendiğini, 1931'de ise 33.300, 1932'de de 34.000 mevcuda ulaştığını söyleyebiliriz (BCA, 030.10.0.0.128.923.6). Bu minvalde 1924-1939 yılları arasındaki süreçte jandarmaya farklılık arz eden boyutlarda bütçe ayrılmıştır. Buna göre bu yıllar içinde en yüksek iki bütçenin 1925 ve 1939'da ayrıldığını görmekteyiz. 1925'te 11.077.440 liralık bütçenin ayrılmasında 1924'te yaşanan Nesturi Ayaklanması kadar yine bununla alakalı olarak İngiltere ile gerginliğe sebep olan Musul Meselesi, Mussolini'nin İtalya'da yönetime gelmesi ve Yunanistan'la yakınlaşması da etkili olmuştur. İzmir Harp Oyunlarının düzenlenmesinde dahi bu yakınlaşmanın etkisi büyüktür. 1939'da Umum Jandarma Kumandanlığına 11.013.000 liralık bütçe ayrılmasını ise İkinci Dünya Savaşı ile ilişkilendirmek gerekmektedir. On altı yıllık bu süreçte Umum Jandarma Kumandanlığına toplamda ayrılan bütçe 153.977.099 lira olmuştur. Bütçenin yıllara göre dökümü aşağıdaki tabloda (BCA, 030.01.0.0.68.432.8) gösterilmiştir.

Tablo 2

Umum Jandarma Kumandanlığına 1924-1939 Yıllarında Ayrılan Bütçe

Yıl	Bütçe
1924	10.101.096
1925	11.077.440
1926	10.540.000
1927	9.197.792
1928	10.810.577
1929	8.945.738
1930	8.915.649
1931	8.723.268
1932	8.308.379
1933	8.679.379
1934	8.679.379
1935	9.289.652
1936	8.871.980
1937	10.210.300
1938	10.613.470
1939	11.013.000

Umum Jandarma Kumandanlığına bağlı vilayetlerdeki ve ilçelerdeki birliklerin ve karakolların yapımına ve onarımına ayrılan ödeneklerin 1923-1939 yılları arasındaki miktarını kıyasladığımızda kumandanlık bütçesinden en fazla ödeneğin 275.000 lira ile 1939 yılında ayrıldığını görmek

mümkündür. Nafia Vekâleti'nin yatırımı ise sadece 1936-1939 yılları arasında görülmekte olup son üç yıl 305.840 lira ile sabitlenmiş bir meblağ göze çarpmaktadır. 1923-1939 yılları arasında Umum Jandarma Kumandanlığı'na ait 634 yeni binanın inşa edilmiş olduğunu ve 1930 yılı itibariyle bütçenin %10'unun da tamirata ayrıldığını görmekteyiz. Kumandanlığın on yedi yıldaki yapım ve onarım işleri ile konuyla alakalı ödenek miktarlarını aşağıdaki tabloda (BCA, 030.01.0.0.68.432.8) görmek mümkündür.

Tablo 3

Umum Jandarma Kumandanlığının 1923-1939 Arasındaki Yapım-Onarım İşleri ve Ayrılan Ödenekler

Yıl	Jand. Umum Kumd. Bütçesi	Nafia Vekaleti Yardımı	Yeni İnşaatlar	Onarım
1923	-	-	1	-
1924	11.500	-	7	-
1925	-	-	4	-
1926	-	-	9	-
1927	-	-	8	-
1928	-	-	10	-
1929	-	-	11	-
1930	15.000	-	30	Bütçenin %10'u onarıma ayrılmıştır
1931	35.000	-	10	Bütçenin %10'u onarıma ayrılmıştır
1932	70.000	-	23	Bütçenin %10'u onarıma ayrılmıştır
1933	75.477	-	18	Bütçenin %10'u onarıma ayrılmıştır
1934	175.000	-	33	Bütçenin %10'u onarıma ayrılmıştır
1935	112.320	-	66	Bütçenin %10'u onarıma ayrılmıştır
1936	40.000	288.000	99	Bütçenin %10'u onarıma ayrılmıştır
1937	100.000	305.840	65	Bütçenin %10'u onarıma ayrılmıştır
1938	150.000	305.840	126	Bütçenin %10'u onarıma ayrılmıştır
1939	275.000	305.840	114	Bütçenin %10'u onarıma ayrılmıştır

1923-1939 yılları arasında Umum Jandarma Kumandanlığına ait motorlu araçların durumuna baktığımızda oldukça sınırlı sayıda olduğunu görmekteyiz. Buna göre 1923-1929 yılları arasında bir tane cadde ve arazide kullanılabilecek binek cinsi motorlu araca sahip olan Umum Jandarma Kumandanlığı'ndaki aynı türden araç sayısı 1930 itibariyle iki adete çıkmıştır ve bu araçların sayısı 1952'ye kadar da değişmemiştir. Bundan ayrı jandarmanın kullandığı motorlu araçlar arasında 1938'de altı adet kamyon ve kamyonet olduğu da kayıtlara geçmiştir. Bu cinsten araç sayısının 1939'da ise 11'e yükseldiğini görmekteyiz. Jandarmanın deniz motorlarına ise 1929 itibariyle kavuştuğunu söyleyebiliriz ki bu minvalde jandarmanın karakol motoru cinsinden 1929'da altı adet deniz aracı vardır. 1929-1930 yıllarında ise Umum Jandarma Kumandanlığına ait on adet açık deniz motoru olduğuna dair elimizde bilgi bulunmaktadır. 1935'e kadarki süreçte kumandanlık bünyesinde

yelkenli motorlar da vardır. Kumandanlığa ait kara ve deniz motorlu araçlarını gösterir tablo (BCA, 030.01.0.0.68.432.8) aşağıda verilmiştir.

Tablo 4

Umum Jandarma Kumandanlığının Kara ve Deniz Motorlu Taşıtları

Yıl	Motorlu Kara Araçları			Deniz Motorları		
	Cadde ve arazi/binek	Kamyon ve kamyonet	Karakol Motoru	Açık Deniz motoru	Yelkenli Motor	Yelkenli Açık Deniz Motoru
1923	1					
1924	1					
1925	1					
1926	1					
1927	1					
1928	1					
1929	1		6	10		
1930	2			10		
1931	2				1	
1932	2				1	
1933	2				1	
1934	2					2
1935	2				3	
1936	2					
1937	2					
1938	2	6				
1939	2	11				

Tablonun oluşturulmasında istifade edilen belgede jandarma deniz motorlarına dair yıllar, muayene tarihleri olarak gösterilmiştir (BCA, 030.01.0.0.68.432.8).

Umum Jandarma Kumandanlığında motorlu araçların haricinde “canlı” olarak değerlendirilen araçlar da bulunmaktadır. Buna göre özellikle atlı arabalar bu dönemde jandarma tarafından fazlasıyla kullanılmıştır. Canlı araçlarla ilgili bilgiler Tablo 5’te (BCA, 030.01.0.0.68.432.8) gösterilmiştir. Birliklerin işe ve cephane ikmali motorlu araçların azlığı dolayısıyla hayvanlarla çekilen arabalarla yapıldığı için hayvan gücü ordu içinde oldukça önemlidir. Hatta halka ait hayvanlar da bu dönemde kiralanarak jandarmanın kullanımına sunulmuştur. Kirasını devletin ödediği bu hayvanların eşkiya tarafından kaçırılması ya da öldürülmesi halinde de bedeli sahibine ödenmiştir (Resmi Gazete, 3 Kanunusani 1934).

Tablo 5

Umum Jandarma Kumandanlığına Kayıtlı Canlı Araçlar

Yıl	Tek atlı araba	Çift atlı araba	Sihhiye arabası	Etüv arabası
1923	8	32		
1924	8	32		
1925	8	32		
1926	9	33		
1927	9	33		
1928	9	33	1	1
1929	9	33	1	1
1930	10	33	1	1
1931	10	33	1	-
1932	10	33	1	1
1933	10	33	1	1
1934	10	33	1	1
1935	10	33	1	1
1936	11	34	1	2
1937	11	34	1	2
1938	11	36	1	2
1939	11	40	1	3

Genel olarak at ve katırların kullanıldığı orduda yük hayvanı olarak da katır, merkep ve küçük cins atlar kullanılmış olup bunlara binmek yasaklanmıştır. Binek hayvanlarının sayısının artırılması ve hizmete elverişli hale getirilmesi içinse 1931-1936 yılları arasında atçılığın gelişimi noktasında Karacabey Harası aktif hale getirilmiştir (Tekeli ve İlkin, 2018). Bu dönemde jandarmanın birliklerinde binek ve yük hayvanlarının sayısı belirtildiği üzere araç yetersizliği sebebiyle oldukça fazladır ki sonraki dönemlerde bu sayının daha da fazlaştığını söyleyebiliriz. 1923-1939 yılları arasında jandarmanın kullandığı hayvanlarla ilgili bilgilerse Tablo 6'da (BCA, 030.01.0.0.68.432.8) sunulmuştur.

Tablo 6

Umum Jandarmanın Kumandanlığının Kullandığı Binek ve Yük Hayvanları

Yıl	Binek	NK. Koşum	Ceph. Koş.	Mekkare	Hv. Koş	Mt. Koş	Mübaya edilen	Toplam
1923	801	7	3	7	9	6	20	847
1924	803	11	7	4	6	9	26	866
1925	846	18	8	7	9	7	35	930
1926	851	10	8	8	3	10	40	930
1927	871	16	9	9	4	5	38	952
1928	888	11	8	10	5	4	33	959
1929	901	16	9	11	5	4	19	965
1930	912	19	11	13	6	6	25	992
1931	921	14	7	11	3	6	29	991
1932	935	16	4	12	4	7	33	1011
1933	945	41	10	15	9	7	39	1051
1934	956	47	9	10	4	7	50	1083
1935	951	46	6	9	3	5	59	1079
1936	960	41	6	11	4	6	41	1069
1937	961	40	7	10	6	4	41	1069
1938	993	46	3	6	4	5	30	1087
1939	982	43	7	16	2	7	39	1096

Yukarıda değinilen mevcut duruma ilaveten Umum Jandarmanın Kumandanlığının 1923-1949 yılları arasında 47.000 km. uzunluğunda telefon muhabere şebekesinin olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca 1923-1949 arasında deniz araçlarının tamirini yapmak için bir atölye de kumandanlığın bünyesinde faaliyet göstermiştir. Bu imkanlar dahilinde Umum Jandarmanın Kumandanlığının 1931-1939 yılları arasında yetiştirilen ve göreve katılan subay ve astsubay ile uzatmalı erat sayısı aşağıdaki tabloda (BCA, 030.01.0.0.68.432.8) gösterilmiştir. Faydalanılan belgede 1931 öncesindeki kayıtlara rastlanılmadığına dair ibare düşülmüştür.

Tablo 7

1931-1939 Arasında Yetiştirilen ve Görevlendirilen Personel

Yıl	Subay	Astsubay	Uzatmalı Erat
1931	653	2926	227
1932	1573	3573	236
1933	1676	3906	311
1934	1693	3906	327
1935	1970	3901	339
1936	2129	3648	452
1937	2034	3749	489
1938	2034	3952	505
1939	2171	3655	568

Aynı yıllar içinde Jandarmanın Kumandanlığındaki er sayısı ise 1931'de 16.904 iken 1932'de 30.427, 1933 ve 1934'te 30.614, 1935'te 30.768, 1936'da 31.771'dir. 1937'de 33.880 olan er sayısının ertesi sene 34.321'e yükseldiğini, 1939'da ise 37.430 olduğunu görmekteyiz. Er okullarında yetiştirilenlerin sayısı ise 1931-1939 arasında toplamda 55.882'dir. Buna göre 1931'de 3400 er bu

okullardan yetişmiş, bir sene sonra bu sayı neredeyse iki katına çıkarak 6250 olmuştur. Sonraki iki yıl ise aynı rakamı görmekteyiz. 1933 ve 1934'te 6300 erin yetiştirildiği okullarda 1935'te 6425, 1936'da 6502, 1937'de ise 6800 er eğitilmiştir. 1938'de az bir artışla 6825 olan er sayısı, ertesi yıl 7080'e yükselmiştir (BCA, 030.01.0.0.68.432.8). Çalışmaya kaynaklık eden arşiv belgesinden jandarma personelinin sağlık ile ilgili bilgilerinin de kayıt altına alındığını öğrenmekteyiz. İstirahat alanlardan çürüğe ayrılanlara kadar geniş bir yelpaze ile personelin sıhhi durumunu gösterir tablo da (030.01.0.0.68.432.8) aşağıdaki gibidir.

Tablo 8

Umum Jandarma Kumandanlığının 1923-1939 Yılları Arasındaki Sıhhi İstatistik Cetveli

Yıl	Viziteye çıkan		İstirahat alan		Kıtada ayakta tedavi edilen		Hastaneye giden		Hastaneden taburcu olup gelen		Hava değişimine giden		Sakata ayrılan		Çürüğe çıkarılan		Hastanede ölen	
	Sb	Erat	Sb	Erat	Sb	Erat	Sb	Erat	Sb	Erat	Sb	Erat	Sb	Erat	Sb	Erat	Sb	Erat
23	125	29.682	115	27.476	115	27.476	10	221	8	121	2	628		56		32	2	19
24	310	30.176	133	21.918	147	29.962	163	321	92	168	52	110		89		51	3	27
25	383	44.172	87	21.918	309	33.428	74	10.744	149	902	57	178		146		37	2	52
26	449	490	105	25.572	352	37.676	177	14.210	137	11.080	37	175		158		40	1	66
27	339	49.115	153	24.027	253	36.426	226	17.638	156	13.857	60	201		186		59	3	59
28	413	48.895	120	32.566	219	35.329	143	13.566	265	11.896	62	212		162		64	2	65
29	447	45.932	53	20.540	317	33.440	130	12.491	136	10.766	87	178		112		88	4	61
30	370	51.859	61	21.585	195	38.648	183	13.269	128	10.880	77	178		111		89	2	60
31	310	61.921	133	31.618	147	44.364	163	17.557	92	12.284	55	223		152		101	1	32
32	412	53.423	115	31.422	287	35.599	125	18.824	87	14.122	66	368		132		115	3	46
33	365	54.934	86	29.531	243	40.338	122	14.596	88	12.195	62	953		119		96	2	85
34	413	60.877	120	29.682	219	47.682	143	12.215	265	44.480	66	120		91		32	1	78
35	415	59.285	132	31.852	283	42.523	132	16.762	126	12.765	92	848		132		112	1	48
36	446	60.877	200	29.682	200	11.476	181	12.215	265	44.480	30	120		121		92	2	68
37	385	55.826	96	29.326	267	40.200	118	15.626	95	12.425	74	513		145		119	3	45
38	412	53.423	115	31.422	287	35.599	125	17.824	87	14.122	66	368		132		115	2	46
39	399	62.132	85	33.592	282	43.507	117	18.625	102	13.166	71	224		152		114	1	43

Bu dönemde ölümlerin çoğunun salgın hastalıklardan kaynaklandığı görülmektedir. Nitekim 29 Aralık 1936 tarihli Umum Jandarma Kumandanlığına bağlı birliklerin sağlık raporlarını gösteren belgede başta tifo olmak üzere salgın menenjit, verem, zatülcenp, zatürre, lekeli hummadan hayatını kaybeden erlerden bahsedilmiştir (BCA, 030.10.0.0.128.923.15). Aynı şekilde 1929-1932 yılları arasında jandarma birliklerinde görülen hastalıklar arasında kabakulak, dizanteri, bronşit, sıtma, zatürre göze çarpmaktadır. 1929'da 23, 1930'da 24, 1931'de 36, 1932'de ise 65 jandarma zatürreden hayatını kaybetmiştir ki en fazla vefata yol açan hastalık da zatürre olarak kayda geçmiştir (BCA, 030.10.0.0.128.923.6).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sadece jandarmanın değil, tüm toplumun fazlasıyla tesiri altında kaldığı elverişsiz koşullar içinde, vatan topraklarını savunmak için var gücüyle işgalci kuvvetlere ve isyancılara karşı duran Anadolu insanının yokluk ve yoksunluk içinde mücadelesidir Kurtuluş Savaşı. Hem düşmandan hem yokluktan hem açlıktan, tüm umutsuzluklardan kurtulabilmek için verilen bu topyekûn mücadelede

milletin bir araya getirilebilmesi jandarma ile mümkün olabilmıştır. Nitekim Mustafa Kemal Paşa'nın 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıkmasından hemen sonra milletin mücadeleye yerel manada değil ulusal kapsamda devam edebilmesi gerekliliğini izahatıyla bunu başlatabilecek gücün jandarma olduğuna duyduğu inancı, birlikte hissedilmiştir. Bu doğrultuda Mustafa Kemal Paşa, iç güvenliğin sağlanması, Rum ve Ermeni eşkıyalara meydanın bırakılmaması, Mütarekenin 7. Maddesinin İtilaf devletlerince bahane edilebileceği şartların doğmaması adına jandarma birliklerinin oluşturulması için yoğun çaba sarf etmiştir.

Bu doğrultuda kendisine gereksinimi ortaya çıkaran zorlu koşulların hepsiyle mücadele eden jandarma, özellikle düzenli ordunun kurulmasından önceki süreçte milis güçlerin oluşmasında aktif rol oynamıştır. Sadece emniyet ve asayiş korumakla değil, kendisine ihtiyaç duyulduğu vakit yurt savunmasında da oldukça önemli rolleri başarıyla üstlenen Türk jandarması, bu dönemde de gerek sınırların muhafaza edilmesinde gerek cephe arkasındaki isyanların bastırılmasında tüm varlığını ortaya koyarak mücadele etmiştir. Az sayıda personeli olmasına rağmen sabit ve seyyar birliklerle mücadelesini sonuna değin devam ettiren jandarmanın her türlü tehdit ortamında akla gelen ilk güç oluşu, ona farklı bir karakter de kazandırmıştır.

Askeri statüye sahip kolluk gücü olarak esnek yapılanmasıyla her an hazır duruşu, jandarmanın öne çıkan vasıfları olarak değerlendirilebilir. Ancak her dönemde emniyet supabı vazifesi görmüş olan jandarmanın teşkilatlanması konusunda ikilemde kalındığı için zaman zaman zorlandığı da muhakkaktır. Yapılanmasında belirginlikten uzak bir tarihi serüveni olan jandarma teşkilatının ülkenin huzur ortamında ve kargaşa sürecinde değiştirilmeye açık biçimliliği kimi zaman kendisinden yeterince verim alınamamasını da beraberinde getirmiştir. Ordu yapılanması içinde kendini nerede görmesi gerektiği muallakta kalan jandarmanın Milli Mücadelede halkı düzenli ordu kurulmadan önce teşkilatlandırarak düşmana duruşu başlatması kadar savaş sonrasında halkla iç içe olmasından kaynaklanan asayişin bozulabileceği tedirginliği, jandarmaya travmatik bir hal de yüklemiştir. Bu hal içinde kolluk gücü olarak kendisine verilen görevi layıkıyla yerine getirmeye uğraşmış, dönemin elverişsiz koşullarının etkisiyle eğitsel kimliğini kazanamamış, salgın hastalıklarla mücadele etmiştir.

Cephedeki mücadelenin ardından eğitim, sanayi, ekonomi, tarım gibi pek çok farklı konudaki zorluklarla mücadelenin başladığı Türkiye'de, inkıpların uygulanması, Lozan'dan kalan konular çerçevesinde sınır sorunları, ayaklanmalar da yeni dönemde de jandarmanın sorumluluğunu yine ağırlaştırmıştır. Buna rağmen bu zorlu süreçteki görevlerini de başarıyla neticelendirebilmiştir. Kısaca Milli Mücadelenin her safhasında sergilediği başarıların, gösterdiği tevazuunun altında kalması nedeniyle bu döneme dair çalışmalarda daha fazla yer alması gerektiği düşüncesi, 181 yıldır kendisine verilen her görevi mesleki etik, askeri yeti, hukuki değer ve milli güç ile başarıya ulaştıran jandarma teşkilatının bu makaleye konu olmasına neden olmuştur.

Açıklama: Bu makale, Türk Tarih Kurumu ve 19 Mayıs Üniversitesi tarafından düzenlenmiş olan 100. Yılında 19 Mayıs ve Milli Mücadele Uluslararası Sempozyumunda sunulmuş ve fakat basılmamış olan "Umum Jandarma Kumandanlığı (1920-1939)" başlıklı tebliğin genişletilmiş halidir.

Kaynaklar

- Alpar, G. (2013). Güvenliğin sağlanmasında bir kolluk kuvveti olan jandarmanın geçmişten günümüze rolü ve dünyadaki konumu. *Güvenlik Birimleri Dergisi*, 2(1), 79-106.
- Alpar, G. (2014). Jandarmanın güvenliğin sağlanmasında geçmişten günümüze rolü. *Jandarma Dergisi*, 139, 30-41.
- Alpar, G. (2018). Erzurum savunmasında Seyyar Jandarma Birlikleri. *Jandarma Dergisi*, 150, 6-13.
- Babuçoğlu, M. ve Özdil, O. (2018). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e belgelerle jandarma teşkilatı*. Ankara: Jandarma Basımevi Müdürlüğü.

BCA. 030.01.0.0.68.432.8.

BCA. 030.10.0.0.128.923.15.

BCA. 030.10.0.0.128.923.6.

BCA. 030.10.0.0.69.454.36.

BCA. 030.18.1.1.1.1.19.

BCA. 030.18.1.1.27.75.16.

BCA. 030.18.1.1.7.35.4.

BOA. DH. EUM. AYS, 19-20.

BOA. DH.EUM.3.Şb, 13-94, 1.

BOA. İ.MMS, 192-22, 5.

BOA. İ.MMS, 200-7, 4.

Ceride-i Resmîyye (14 Şubat 1337). *Piyade, süvari sınıfından mürekkeb olmak üzere seyyar jandarma müfrezeleri teşkili hakkında kanun*, (Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin ibtida-yi teşekkülünden itibaren mevkiî meriyete vazettiği kanunlar). S. 2.

Ceride-i Resmîyye (7 Mart 1337). *Seyyar jandarma müfrezelerinin ilgası hakkında kanun*. S. 5.

Cumhuriyet (1 Şubat 1930). *Edirne'mizde Zengin Bir Askeri Kütüphane Açıldı*.

Cumhuriyet (16 Kanunusani 1930). *Şehrimize gelenleri*.

Cumhuriyet (29 Kanunusani 1930). *Zeki Paşa*.

Erim, N. (1953). *Devletlerarası hukuku ve siyasi tarih metinleri*. C. I, Ankara: TTK Basımevi.

Jandarma Genel Komutanlarımız. <http://www.jandarma.gov.tr/> adresinden 18 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.

Jandarma Genel Komutanlığı Tarihi. (2002). *Asayiş ve kolluk tarihi içerisinde Türk Jandarma Teşkilatı*. C. I, Ankara: Jandarma Genel Komutanlığı Yayınları.

Jandarma Genel Komutanlığı Tarihi. (2002). *Asayiş ve kolluk tarihi içerisinde Türk Jandarma Teşkilatı*. C. II, Ankara: Jandarma Genel Komutanlığı Yayınları.

Kantar, G. (2020). *Demokrasi ve Türk demokratikleşmesi bağlamında Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(1), ss. 123-135.

Kutlu, C. (1992). *Birinci dönem Türkiye Büyük Millet Meclisinin iç güvenlikle ilgili çıkardığı kanun ve kararnameler*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Özcan, A. (2017). *Osmanlı Devleti'nde jandarma teşkilatının kurulmasının gündeme ilk defa gelişi (1839)*. Türk Polis Tarihinin Kökenleri, (Edt. Yücel Yiğit), Ankara: Polis Akademisi Yayınları, ss. 331-354.

Özcan, A. (2018). *Jandarma teşkilatının kuruluş devrini aydınlatacak iki önemli belge*. Jandarma Dergisi, 151, ss. 8-13.

- Özkan, C. (1985). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e ordu*. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, C. V, ss. 1259-1268, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Resmi Gazete (22 Haziran 1930). Jandarma kanunu. S. 1526.
- Resmi Gazete (3 Kanunusani 1934). Ahaliye ait olup jandarma hizmetlerinde kullanılan hayvanlar ile nakil vasıtalarının tazmini hakkında kanun. S. 2595.
- Resmi Gazete (30 Temmuz 1931). Jandarma efradı kanunu. S. 1860.
- Resmi Gazete (31 Ocak 1928). Seyyar jandarma alaylarının teşkilleri ve vazifeleri hakkında talimatname. S. 802.
- Sönmez, A. (2006). *Zaptiye teşkilatının düzenlenmesi (1840-1869)*. Ankara Üniversitesi Tarih Araştırmaları Dergisi, C. 25, ss. 199-219.
- Sönmez, A. (2007). *Osmanlı Devleti'nde iç güvenliğin dönüşümü: zaptiye teşkilatı'ndan jandarma'ya*. Ankara Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu İCANAS 38, 10-15 Eylül 2007, vol. 6, ss. 2855-2864.
- TBMM Zabıt Ceridesi. (10 Şubat 1337). D. 1, C. VIII.
- TBMM Zabıt Ceridesi. (7 Haziran 1336). D. 1, C. II.
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (2018). Dış siyaseti ve askeri stratejileriyle İkinci Dünya Savaşı Türkiye'si, C. 1, 3. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Toprak, Z. (1985). *Tanzimat'tan sonra Osmanlı kolluk kuvvetleri*. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, İstanbul: İletişim Yayınları, C. 5, ss. 1269-1271.
- Türkmen, Z. (2016). *Jandarma*. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, C. Ek-1, ss. 691-693.

Extended Abstract

Introduction

The Gendarmerie Agency was established on June 14, 1869. However, the word “gendarmerie” was first encountered in the documents dated 1839. Therefore, the foundation year of the gendarmerie was accepted as 1839. 80 years after this date, on May 19, 1919, Mustafa Kemal Pasha came to Samsun and called the nation to the total struggle. This development also increased the importance for the gendarmerie. The gendarmerie is in a structure that lives with the public and knows it closely. This situation put the gendarmerie among the actors who started the national struggle. Accordingly, Mustafa Kemal Pasha asked for the establishment of gendarmerie troops to ensure internal security and to fight against Greek and Armenian bandits, and to prevent the emergence of conditions under which Article 7 of the Armistice of Mondros could be excused by the occupation forces. Mustafa Kemal Pasha also made great efforts in this regard. In this respect, the gendarmerie has an important role in the National Struggle, especially in the period before the establishment of the regular army, in organizing the people and starting the stance against the enemy. After ending the fight on the front line began the process of reforms in Turkey. In other words, the period of struggle with many different issues such as education, industry, economy and agriculture has started. In Turkey, the implementation of reforms, border issues remaining from Lausanne and riots, shows the magnitude of the gendarmerie in the new era of responsibility. For this reason, some arrangements have been made regarding the gendarmerie organization as of the National Struggle Period. After the opening of the Turkish Grand National Assembly, the General Gendarmerie Command affiliated to the National Defense Agency was launched. The General Gendarmerie Command was established on August 21, 1920. At the time of its establishment, regional inspectors consisted of regiments and battalions. The principles regarding the General Gendarmerie Command were determined by the law that came into force on 2 June 1930. The name of the organization changed as the Gendarmerie General Command in 1935. This study aims to give information about the situation of the General Gendarmerie Command between 1919-1939. The Gendarmerie helped send weapons and ammunition to the people who will pass to Ankara and Anatolia after the occupation of Istanbul in this period. It also played an important role in the fight against both occupation forces and rebellions. The gendarmerie did not only deal with protecting security and public order. When he was needed, he successfully played an important role in the defense of the country. The Turkish gendarmerie has struggled to protect the borders and suppress the revolts behind the front in the aforementioned period. The gendarmerie, which has continued its struggle with fixed and mobile units despite its few personnel, has become the first power that comes to mind in any threat environment. This situation also gave gendarmes a different character. It has a flexible structure as a military law enforcement agency. The gendarmerie has a modest appearance despite its readiness at all times, acting as a safety valve and successfully fighting under unfavorable conditions. An extended abstract is mandatory for each article. Extended abstract should be between 1000-1250 words that covers main heading of the template (Introduction, Method, Result, Discussion and Conclusion). An extended abstract between 1000 and 1250 words should be prepared for each article, including the titles in the template. An extended abstract should be in English for Turkish studies and in English for Turkish studies. Introduction should include the purpose, main problem and sub-problems of the research.

Method

In this study, which covers the period between 1919-1939, when the gendarmerie struggled, archive documents containing the gendarmerie activity reports were examined and the reports in the form of a statistical document were analyzed. Information about the budget allocated to the gendarmerie in the first five periods of the Turkish Grand National Assembly, the type and number of the motor vehicles and the means of communication used by the gendarmerie, how much budget was allocated to the construction and repair works of the gendarmerie buildings. In addition, the veterinary services provided within the gendarmerie; Extensive information was provided, ranging from the protection of border, coastal waters and territorial waters to the extent to which smuggling has been

done. Apart from these; The number of gendarmerie personnel, including officers, non-commissioned officers and soldiers, was determined on a yearly basis. In terms of health, the General Gendarmerie Command was evaluated. Information is given on how many staff, as rank and erat, are on visas, are on rest, are treated on an outpatient basis in the hospital or continent. The gendarmerie personnel who were sent to the air exchange, were crippled, rotted and lost their lives in the hospital were also evaluated by years. Tables are used to better understand this information. Archive documents were especially used in the information used in the article. In addition, parliamentary minutes, memories, periodicals and investigative works were among the sources used in the preparation of the article.

Result, Discussion and Conclusion

After the First World War, only the gendarmerie remained as a military unit to protect internal security in accordance with the Armistice of Mudros. Within the scope of the Mondros Armistice Agreement, enough gendarmes were assigned to ensure internal security. This situation was evaluated by Mustafa Kemal Pasha and the gendarmerie was used to bring the people together. The gendarmerie, which enabled the Turkish nation to resist the invasions by organizing it, also dealt with the provision of public order and internal security. The Gendarmerie continued its devoted work with difficulty and continuously. It showed significant success before the regular army was established and after the National Struggle Period. The Gendarmerie has fulfilled every task assigned to it for 181 years, with professional ethics, military power, legal value and national power. For this reason, it is necessary to talk a little more about the historical development of the gendarmerie. For this reason, the next years of the gendarmerie, whose work was done from the Ottoman Period to the Republic, should be investigated.

Mutasyon (Ses Değişimi) Döneminde Seslerin Sınıflandırılması

Satı DOĞANYİĞİT
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
sati-dgnygt@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0003-2246-5207

Derleme Makale

DOI: 10.31592/aeusbed.681306

Geliş Tarihi: 28.01.2020

Revize Tarihi: 12.10.2020

Kabul Tarihi: 30.10.2020

Atf Bilgisi

Doğanyığıt, S. (2020). Mutasyon (ses değişimi) döneminde seslerin sınıflandırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 991-1010.

ÖZ

Mutasyon (ses değişimi) ergenliğin başlamasıyla birlikte vücuttaki diğer değişimlere paralel olarak seste dramatik bir değişim sürecinin yaşandığı dönemdir. Ses karakterinin şekillenerek kimlik kazandığı bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaşılabilir. Vokal organlardaki büyüme her bireyde aynı oranda gerçekleşmediği için sesin kontrolü de zorlaşmaktadır. Bu dönemde yaşanan zorlukları ve sesin özelliklerini bilmek uygun yaklaşım sergilemek açısından oldukça önemlidir. Doğru yaklaşım sergilenmediği takdirde seste kalıcı hasarlar oluşabilir ve öğrenciler şarkı söylemekten uzaklaşarak bu derslerden kopabilirler. Ses değişimi kişiden kişiye farklılık göstermekte, aynı sınıfta farklı evreleri yaşayan öğrencilere rastlanabilmektedir. Bu sebeple sesin bulunduğu evreyi tespit etmek ve uygun bir şekilde sınıflandırmak önemlidir. Mutasyon sürecine kadar çocuk sesleri alto veya soprano olarak sınıflandırılmaktadır. Ancak bu geçici evrede çocuk seslerinin kadın ya da erkek ses özelliklerini kazanıncaya kadar yeni bir sınıflandırmaya tabi tutulması gerekmektedir. Bu derlemede mutasyon dönemindeki çocukların seslerinin nasıl sınıflandırıldığı üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Ses değişim evrelerine uygun bir sınıflandırma yöntemi kullanılmasının önemi ortaya çıkmıştır. Müzik derslerinden verim elde edilmesi ve öğrencilerin gereken kazanımları elde edebilmeleri açısından bu durum gerekli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ses değişimi, seslerin sınıflandırılması, mutasyon dönemi, müzik eğitimi, ergenlik dönemi.

Classification of Voice in the Period of Mutation (Voice Change)

ABSTRACT

The mutation (voice change) is the period in which a dramatic change in the voice is experienced in parallel with the other changes in the body with the onset of adolescence. In this challenging period in which the character of voice is shaped and formed, persons encounter various difficulties. As the growth of vocal organs does not occur at the same rate in every individual, the control of the voice becomes difficult. In this period, knowing both of the difficulties and the characteristics of the sound are very important in terms of showing an appropriate approach. If the correct approach is not shown, voice change may cause permanent damages in the sound and even students may get disconnected from music lessons by getting away from singing. The voice change varies from person to person, and students at different stages of the process can be found in the same class. Therefore it is important to identify the stage of voice mutation and to classify the voice appropriately. In this review, we dwelled on how the voices of children in the mutation period are classified. The importance of using a classification method suitable for the stages of voice change has emerged. This is essential in order to obtain efficiency from the music courses and to provide a suitable conditions to students to obtain necessary gains.

Keywords: sound change, voice classification, mutation period, music education, adolescence period.

Giriş

Ergenlik, fizyolojik ve ruhsal değişikliklerin başlamasıyla birlikte çocukluktan yetişkinliğe geçişte dramatik etkilerin yaşandığı aşamaları içeren bir dönem olarak adlandırılabilir. Değişim kadın ve erkek cinsiyet karakterlerinin oluşması ile sürecini tamamlar. Bu dönemde vücuttaki diğer değişimlere paralel olarak larenkste de büyüme meydana gelir. Ses tellerindeki bu büyümenin sonucu olarak ses, değişim sürecine girer ve cinsiyet açısından kadın ve erkek sesi olarak sınıflandırılır. Ergenliğin başlangıcından bitimine kadar geçen sürede insan sesi çeşitli aşamalardan geçer. Bu dönem her ne kadar geçici olsa da müzik eğitimi açısından azımsanmayacak bir süreyi kapsamaktadır. Bu anlamda sesleri, dönemin ses özelliklerine göre sınıflandırma gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Her ne kadar ses değişimi erkek çocuklarda belirgin bir şekilde kendini gösterse de kızlar da aynı değişim sürecinden geçer ve benzer problemleri yaşar. Ancak kızların problemleri ile başa çıkmak daha kolaydır. Çünkü ses telleri Cevanşir ve Gürel'e (1982) göre erkeklerde 1cm, kızlarda 3-4 mm uzar ve genişlik kazanır. Bu değişime paralel olarak sesteki pesleşme erkeklerde bir oktav iken kızlarda 1/3 oktavdır (Çevik, 1999). Bu durum ise şarkı söylenebilecek olan ranj ve tessiturayı doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple uygun ranj ve tessitüraya sahip eserler seçmek ve sesleri doğru sınıflandırmak önem arz etmektedir.

Ortaokul yıllarına rastlayan bu özel dönemde öğretmenlerin yapabileceği en büyük hata, ergen şarkıcılara yetişkin terminolojisi ve sınıflandırması uygulamaktır. Bu sadece seslerin yanlış sınıflandırılmasına ve eser seçiminde yanlış uygulamalara yol açacaktır (Collins, 1987). Her erkek ergenin ranjını, değişiklik boyunca düzenli ses kontrolleri ile belirlemek önemlidir. Erkekler ses değişim sürecine girdiklerinde değişimin hangi aşamasında oldukları belirlenerek uygun bir partiye yerleştirilmeli, uygun ranj ve tessitürada şarkı söylemelidirler (Busch, 1973; Collins, 2012). Bir koro şefi veya müzik öğretmeni bu konuda oldukça dikkatli davranmalı ve sesin o anda bulunduğu kalite ve ranjına göre sınıflandırmanın ötesinde ergenlik sonrası dönemi hakkında da öngörü sahibi olmalıdır (Busch, 1973).

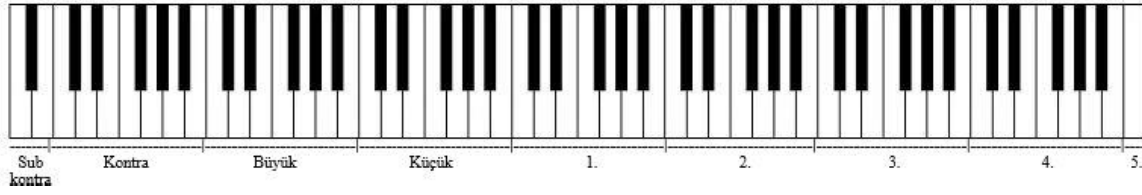
Ortaokullarda ve lisenin belli bir dönemine kadar (mutasyon süreci lisenin ilk yıllarına kadar devam edebilmektedir) verilen müzik eğitiminde bazı geleneksel yaklaşımların gözden geçirilmesi gerekmektedir. Sesin önemli bir değişim ve dönüşüm aşamasına girdiği bu dönemde her öğrencinin sesi kendi yapısal gelişimine göre de şekilleneceği için aynı sınıfta değişimin farklı evrelerinde yer alan öğrencilere sık rastlanması olasıdır. Bu durumda sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturmak ve öğrencilerin seslerine zarar vermeden performans sergilemelerini sağlamak müzik öğretmenleri açısından zorlayıcı olduğu kadar önemli bir görevdir.

Mutasyon dönemi erkeklerde kızlara göre daha açık belirtilerle kendini gösterdiği için uzun yıllar kızların seslerinde meydana gelen değişim fark edilmemiş ve bu nedenle erkek çocuklara kıyasla daha az araştırılmıştır. Ulaşılabilen literatürün erkek çocuklar açısından zengin olması ve sınıflandırma yöntemlerinin çoğunlukla erkekleri kapsamaması bu sebeptedir. Çalışmada mutasyon döneminde sesleri sınıflandırma yöntemleri analiz edilmiş, müzik eğitimi açısından sınıflandırmanın gerekliliği tartışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma mutasyon döneminde seslerin nasıl sınıflandırıldığı konusunda farklı yöntemlerin kronolojik ve metodolojik olarak bir araya getirilerek sunulması amacıyla yapılmış bir derleme araştırmasıdır. JSTOR Veri Tabanı, Cambridge Journals Online Veri Tabanı, Google Akademik, Research Gate, Google Arama Motoru ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) lisansüstü tez veri tabanları üzerinde; ses değişimi, ses değişimi döneminde seslerin sınıflandırılması, ses değişimi döneminde seslerin özellikleri, mutasyon dönemi anahtar kelimeleri Türkçe ve İngilizce kullanımları ile taranmış ve ulaşılabilen 335 kaynak incelenmiştir. İncelenen kaynakların konuya ilişkin olanları belirlenmiştir. Belirlenen bu kaynakların büyük çoğunluğunun altı çalışmaya ışaret ettiği, bu çalışmaların ise çok sayıda atf aldığı ve çok sayıda çalışma grubu ile yıllar süren araştırmalar neticesinde ortaya çıkan verilerle mutasyon döneminde sesleri sınıflandırma yöntemlerinin geliştirildiği, günümüzde halen tez, makale vb. yayınlarda (Denison, 2015; Freer, 2008; Friddle, 2005; Gebhardt, 2016Hall, 2009; Hook, 2005;Looney, 2015; Nguyen, 2015; Sassi, 2009; Skelton,2007; Stockton, 2014; Stockton, 2015; Sweet, 2015; Thurman, 2012; Tomb, 2012) sıklıkla başvurulduğu veya konu olduğu görülmektedir. Bu sebeplerle çalışmada altı yöntem incelenerek analiz edilmiştir.

Çalışmada sınıflandırma yöntemleri incelenirken notasyon konusunda ortak bir dil geliştirmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu amaçla notaların frekanslarını göstermek için; subkontra, kontra, büyük, küçük, birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci oktav olarak adlandırılan aşağıdaki sistem kullanılmıştır.



Şekil 1. Ses dizisinde yer alan oktavların isimleri ve yerleri (Elhankızı, 2012). *Uygulamalı temel müzik bilgileri*, Konya, Eğitim Kitabevi).

Mutasyon Döneminde Seslerin Sınıflandırma Yöntemleri

Bu bölümde mutasyon döneminde seslerin sınıflandırılmasına ilişkin yapılmış olan çalışmalar incelenerek, sınıflandırılmasında kullanılan yöntemler kronolojik ve metodolojik olarak sunulmuştur.

Elsie M. Shawe'in Mutasyon Dönemi Ses Sınıflandırma Yöntemi

Okullarda 12 yaş ve üstü öğrencilerin test edilmesi ve sınıflandırılması, sadece okutulan müzik partilerinin müzikal olması açısından arzu edilen bir şey değil, aynı zamanda erkek ve kızların vokal organlarının korunması için de bir zorunluluktur. Bu sebeple sesleri değişen ya da değişme işareti gösteren erkek çocuklara test uygulanmalıdır. Öğrencinin yaşına, cinsiyetine ve fiziksel görünümüne bağlı olarak seçilen bir egzersiz eğer ses henüz değişmemişse Mi Majör tonunda kısa bir (sol-mi-do) motif belirlenerek tiz registere doğru yaklaşık üç tonda tekrar ettirilir. Daha sonra, sol¹ perdesi üzerinden başlanarak yukarı ve aşağı skalada egzersiz yaptırılır. Sol² üzerinde rahat, parlak ve yumuşak bir ses kalitesi ile egzersizi söyleyebilen öğrenciler birinci soprano partisine verilir. Mi² üzerinde ve küçük oktav si b'den daha pes alanda rahat söyleyemeyenler ikinci soprano partisine verilirler. Küçük oktav sol ve dizinin bazı derecelerine kadar (sol anahtarının hemen altında bulunan alan) serbest ve açık bir boğaz ile sıcak ve koyu bir renkte ses üretebilen ve re² ile mi b² üzerinde söyleyebilen sesler birinci alto olarak sınıflandırılır. Daha pes sesler için öğrenciye küçük oktav sol sesi (perdesi) verilir ve perdeden aşağı skalaya doğru egzersizi söylemesi istenir. Eğer alt oktavda söyleyebilirse (büyük oktav sol) öğrenci bas grubuna alınır; eğer sadece küçük oktav mi veya yukarı doğru sol¹ veya la¹e kadar olan alan üzerinde söyleyebiliyorsa öğrenci ikinci alto partisine verilir ve dört partili bir armonide ise tenor partisi olarak verilen bölümü söyler. Küçük oktav fa'dan daha pes şarkılar ikinci altoda kullanılmamalıdır. Dört bölümlü şarkıların çoğunda alto partisi için en pes ses küçük oktav sol'dür. (Shawe, 1916).

Shawe bas erkekler arasında küçük oktav si' de seste çoğunlukla belirgin bir kırılma tespit etmiştir. Bu erkeklerin göğüs sesinde si b'de şarkı söyleyebildiği ve daha tizde şarkı söyleyemediği görülmüştür. Bu tür durumlarda bu baslara ekstra zaman ayırarak rehberlik etmek gerekir. Parlak bir kafa sesi kullanmak için bas anahtarında falsetto ton, küçük oktav mi b, küçük oktav re, küçük oktav re b ve küçük oktav do üzerinde, bu parlak kafa tonları uygulanmalıdır. Bu tonların kısa bir süre sonra karma bir tona dönüştüğü görülecek ve çocuk normal bas sesi genişliğine sahip olacaktır. Bu çocukların çoğu bir geçiş aşamasında olduğu için mümkün olduğunca, ikinci alto bölümünü bir sömestrede iki kez tekrar test etmek gerekmektedir (Shawe, 1916).

Altıncı sınıfın son yarısında üç partili müziğe başlayan Shawe bu sınıfta çok sayıda alto ses bulamadığını; ikinci soprano bölümünün üst sınıflarda her zaman geniş olduğunu dile getirmiştir. Sınav yapanın yanlış karar vermesi durumunda değişmeyen sesler bu bölümde şarkı söyleyerek yaralanmalara karşı daha az tehlike altında olacağı için bunu akılda tutmak fayda sağlayacaktır. Yedinci sınıfta birinci ve ikinci soprano, birinci alto ve birkaç bas ile ikinci altoları tespit eden

Shawe sekizinci sınıfta her zaman birinci ve ikinci soprano, birinci ve ikinci alto ve bas seslere ayrılmış beş ses grubu bulmuştur (Shawe, 1916)

İkinci soprano lar mi²'nin üstüne çıkmayan dört bölümlü şarkılarda birinci soprano lar ile şarkı söyler, diğer şarkılarda, birinci soprano, ikinci soprano, birinci alto ve bas için düzenlenmiş şarkıların dışında onlar altolar ile şarkı söyler. Bu son adlandırılan şarkı grubunda birinci ve ikinci altolar aynı partide söyler. Sadece göğüs registerini kullanması için bir kız öğrenci güvenli olmadığı düşünülen ikinci alto partisine hiçbir zaman verilmemelidir. Kızların şarkı söyleme tonu çoğunlukla fa¹ in altındaki tonlarda yazıldığı zaman uygun olacaktır (Shawe, 1916).



Şekil 2. Mutasyon dönemi ses ranjı (Shawe, 1916). Voice testing and classification of voices, *Music Supervisors' Journal*, 2(4), 22- 26.

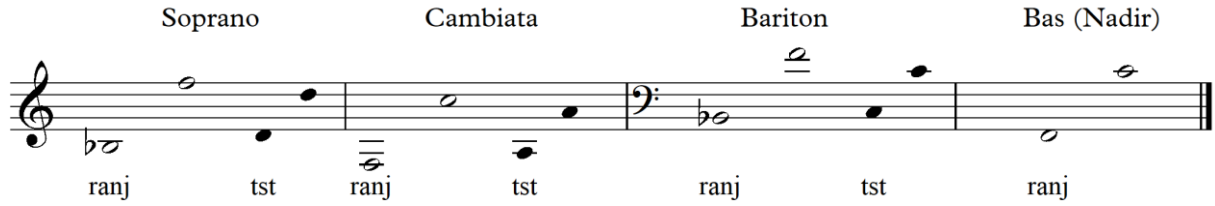
Irvin Cooper'ın Mutasyon Dönemi Ses Sınıflandırma Yöntemi

Çoğu ders kitabında değişen ses alto-tenor olarak adlandırılırken Cooper (1950) değişen sesi cambiata olarak adlandırmaktadır. Cambiata'nın ses ranjı küçük oktav fa'dan do²'ye kadar uzanır. (Cooper, 1950). Cambiata konsepti Amerika Birleşik Devletleri'nde ergenlik dönemindeki erkek çocuklara ses değişimi sırasında şarkı söylemeyi öğretmek için kullanılan ilk metodolojilerden biridir. Cambiata konseptinin kurucusu Irvin Cooper, erkeklerin ses değişikliği sırasında şarkı söyleyebildiklerini keşfetti ve bu çalkantılı dönemde erkeklerin şarkı söylemeye devam etmeleri için bir yöntem geliştirdi. Erkeklerin seslerinin sadece fizyolojik ses aralığının dışındaki şarkıları söylemeye zorlandıkları zaman sesin kırıldığı ve sesin kademeli olarak değiştiğini deneysel çalışmalarla kanıtladı (Stockton, 2015). Cooper hayatı boyunca 114000 ergen sesi ile çalışarak bu özel dönemdeki sesleri sınıflandırmıştır. Çok sayıda ergen ile çalışması ve pratik deneyiminin zenginliği sayesinde bazı ilkeler ortaya çıkmış, ergen seslerinin sınıflandırılması metodunu da geliştirmiştir (Collins, 1982).

Ortaokullarda değişen ses ile çalışırken özellikle de koro çalışmalarında çeşitli problemlerle karşı karşıya kalınmaktadır. Koro sorunlarının çözümü için öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmen, soprano, cambiata veya bariton olarak sınıflandırmak üzere erkek çocukların sesinin kalite ve sınırını belirlemeli, onları gruplara bölerek organize etmeli, bu grupları kızların sesleri ile bağdaştırmalı ve bu çeşitli grupların ses sınırlarına uygun şarkı materyallerini seçmelidir. Cooper daima sonuca ulaşan bir sınıflama işlemi sunmaktadır. Erkek çocuklardan tek sesli olarak Mi b Majör tonu kullanılarak "carry me back to old virginny" şarkısını söylemeleri istenir (Ek 1). Bu şarkı bu tonda söylenmek zorundadır, otomatik olarak en rahat oldukları sesleri ile bu şarkıyı söyleyeceklerdir ve bazı erkek çocukların orta do üzerinde söylerken diğer kalanların bir oktav aşağıda söyledikleri fark edilecektir. Öğretmen hızla grup arasında dolaşıp pes sesleri etkin bir şekilde susturup sadece tiz seslerin duyulmasını sağlamalıdır. Susturulanlar baritondur. Cambiata sesleri tespit etmek için, sadece tiz seslerden, bu defa Si b Majör tonu kullanarak aynı şarkıyı söylemeleri istenir. Eğer bunlar arasında soprano sesleri varsa diğerlerinden bir oktav daha tiz şarkı söylemeleri ile çabucak ayırt edilebilirler. Soprano erkek çocukları birer birer susturulduğunda kalanlar cambiata'dır (Cooper, 1950).

Koro gruplara göre yeniden organize edilmeli, kızları birinci ve ikinci soprano lar olarak ayırdıktan sonra, Si b Majör tonunda "ah" hecesi söyletilerek koral denge test edilmelidir. Baritonlar küçük oktav si b, cambiata lar fa¹, ikinci soprano si b¹ ve birinci soprano re² olarak belirlendikten sonra yapılacak olan bir crescendo ve bir diminuendo, öğrenciler ve öğretmenler için ilk gerçek heyecanı

sağlayacaktır (Cooper, 1950). Mutasyon dönemi ses sınıflarına göre ses ranj ve tessiturası (tst) aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 3. Mutasyon Dönemi Ses Sınıflarına Göre Ses Ranjı (Cooper, I. (1950). The high school choral problem, *Music Educator Journal*, 37(2), 20-21). Robertson, N. L. (1970). *A study of the significant contributions of urvin cooper to music education on the junior high school level* (Master dissertation, Ouachita Baptist University).

Duncan Mckenzie'nin Mutasyon Dönemi Ses Sınıflandırma Yöntemi

Mutasyon döneminin başlayacağını ilk belirtisi hemen öncesinde erkek çocuğun soprano tonunun alışılmışın dışında çok güzel bir kalite kazanmasıdır. Bu erkek çocukların sesleri daha dolgun ve daha önce sahip olmadığı bir zenginliğe sahiptir. En parlak tiz notalar sadece daha büyük olan erkek çocuğun sesinde duyulur. Bu ton kalitesi, bir soprano bölümünde duyulduğunda, bazı erkek çocukların ergen evre seviyesine vokal olarak ulaştığının göstergesidir. (McKenzie, 1956).

Mutasyon döneminde erkeklerin yılda en az iki kez bireysel veya gruplar halinde, farklı tonlarda çok uzun olmayan egzersizler kullanılarak (deneme yanılma yoluyla), özellikle dar ranjalı olabilecek erkeklerde bir oktavdan daha az ranja sahip bilindik şarkılar seçilerek test edilmesi gerektiğini belirten McKenzie (1956) bu dönemde sesleri; soprano I, soprano II, alto, alto-tenor olmak üzere dört aşamada sınıflandırmıştır. Alto-tenor, ses değişiminin başlamasıyla birlikte ergen erkeğin pesleşen sesini tanımlamak ve sınıflandırmak için kullanılan bir terimdir. Bu terim, ortaokul ses değişim döneminde bulunan ergenlik çağındaki erkekler için dört bölümlük ses müziğinin üçüncü kısmına uygun bir tanımlama ihtiyacının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Terim sadece sese değil, aynı zamanda partiye de uygulanmıştır. Hala alto olan ses, ergen erkeğin tenor ranjında şarkı söyleyebileceği kadar düşmekle beraber henüz erkeksi bir kaliteye (tenor ya da bas) sahip değildir (McKenzie, 1956).

Küçük oktav sol ile sol¹ arasındaki bir oktavlık alan alto-tenor ranjı olarak kabul edilmiştir. Okullarda yıllar içerisinde oluşan deneyim ve tecrübe sonucu sesin alto-tenor olarak sınıflandırılmasının güvenilir ve pratik bir yol olduğu ispatlanmıştır. Bazı sesler alto-tenor ses ranjının birkaç nota üstünde tiz veya birkaç nota altında pes okuyabilselerde bu ranj genel bir sınıfın alto-tenoru için rahattır. Küçük oktav fa'da şarkı söyleme yeteneği alto-tenor aşamasına ulaştığının göstergesidir. Ses değişim hızı her ergen erkekte farklı olmakla birlikte genellikle ortaokul yıllarında erkeklerin çoğu bu aşamadan geçer. Ancak yavaş değişen bazı sesler liseye gelene kadar bu aşamaya ulaşamaz. Alto-tenor (ses ve sınıflandırma) bu nedenle özellikle ortaokul dönemiyle ilişkilidir. Ya sesleri hızlıca değiştiği için ya da sesleri yaz tatilinde alto-tenor aşamasından geçtiği için, bazı erkekler sınıflamayı tamamen atarlar (McKenzie, 1956).

Tenor partisinin büyük ölçüde alto-tenor aralığında olması sebebiyle ortaokulda karma ses için dört partili müziği kullanmak mümkün olabilmektedir. Soprano, alto, alto-tenor ve bas için yazılan dört bölümlük müzik alto-tenorları olmayan yedinci sınıflar hariç ortaokulun tüm seslerine uygundur. Yedinci sınıfta değişen sesler varsa, soprano, alto ve bas için müzik kullanmaktan başka alternatif yoktur. Bununla birlikte, bu üç bölümlük müzik, birçok sesin alto-tenor aşamasına ulaştığı sekizinci ve dokuzuncu sınıflar için uygun değildir (McKenzie, 1956). Mutasyon dönemi ergen erkeklerin ses ranjı aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 4. Mutasyon Dönemi Erkeklerde Ses Ranjı (McKenzie, D. (1956). *Training the boy's changing voice*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press).

Mutasyon döneminde bir sesi sınıflandırırken tınıdan çok ranj dikkate alınmalıdır, ancak değişen ses önemli ölçüde geliştğinde bu kez ranjdan ziyade tını belirleyici faktör olacaktır. Sınıflandırmada ranj ve tını önemli olmakla birlikte psikolojik faktörler ve yaş gibi durumlarda dikkate alınmalıdır. Ergenlik çağındaki bir erkeğin hangi ses sınıfına yerleştirildiği bu açıdan önemlidir. Örneğin; konuşma sesindeki belirtilere göre soprano II olarak sınıflandırılrsa da rahat söylediği alan soprano I olabilmektedir veya soprano I söyleyen bir ergen erkek büyük görünüyorsa soprano II olarak sınıflandırmak daha mantıklı olabilmektedir. Bu sayede kendini bu sınıflamada daha iyi hissedeceği gibi değişim de teşvik edilecektir. Ses pesleştikçe Sorano II olarak sınıflandırılmış bir erkek bu ranjın en tiz notalarında şarkı söylemekte zorlanmaya başladığında alto sınıfına aktarılmalıdır. Eğer alto sınıflandırmasında iken, konuşma sesi pesleşmeye başlarsa bu aşamada, onu alto-tenor olarak sınıflandırmak gerekmektedir (McKenzie, 1956).

Pesleşmenin hızı sesin neye dönüşeceği konusunda işaretler verebilmektedir. Hızlı ya da ani bir pesleşme, sesin basa dönüşeceğini, yavaş ve kademeli olan pesleşme ise bir tenora dönüşeceğini gösterdiği gibi bu durum hızlı pesleşen sesin daha kısa bir süre (birkaç aydan bir sömestre değişiklik gösterebilir) alto-tenor aşamasında kalacağını, yavaş pesleşen sesin ise daha uzun bir süre (bir yıldan on sekiz aya hatta daha uzun bir zamana yayılır ve tespit edilmesi zordur) bu aşamada kalacağını gösterir. Sesin kademeli olarak değişmesi alto-tenordan tenor aşamasına geçildiğini tespit etmek açısından zordur ancak; eğer ses küçük oktav do'ya düşerse tenor olarak adlandırılır. Ergen erkek alto-tenor sınıflandırmasında iken seste meydana gelen pesleşme ilk olarak konuşma sesinde kendini gösterir. Değişen sesin geliştiğini gösteren bu aşamada sadece birkaç nota söylese bile, hemen bas olarak sınıflandırılmalıdır. Alto-tenor ranjının en tiz notaları bu aşamada daha hızlı yok olacak, ancak daha pes olanlar kalacaktır. Ancak, ergen erkek değişmeyen sesindeki en pes notaları söyleyemeyecek; onları değişen sesiyle söyleyecektir. Yaklaşım, değişen sesin ne kadarının pes alto-tenor ranjında kaldığı önemli olmaksızın değişen sesin gelişmesini daima teşvik etmek olmalıdır. (McKenzie, 1956).

Alto-tenor sınıflandırması daha çok yavaş değişen sesler için uygundur. Bu sebeple sesi hızlı değişenler alto-tenor sınıflandırmasında şarkı söylemekte zorlanmaktadır. Bu aşama alto-tenor ranjında tessituranın bir veya iki ton altına düşmesi ile meydana gelmekte olup bu sesler, yaklaşık tessiturası küçük oktav mi ile re¹ olan bas grubunda sınıflandırılmazlar (McKenzie, 1956).

John M. Cooksey'nin Mutasyon Dönemi Ses Sınıflandırma Yöntemi

Sınıflandırma için en önemli faktörler; ranj, tessitura, ses kalitesi ve register gelişimidir. Ses kalitesi çok subjektif bir terimdir ve herhangi bir zamanda herhangi bir nota için harmonik bir spektrum içinde üretilen belli harmonik partilerin güçlendirilmesi ile belirlendiği gibi, sesin genel doğası ve rengini belirtir (Cooksey, 1977c). Erkeklerde ses değişim aşamalarına ve yaş gruplarına göre ses ranj ve tessiturası (tst) aşağıdaki şekilde göstermektedir.

10-12 Yaş 6-7. sınıf	12-13 Yaş 7-8. sınıf	13-14 Yaş 8. sınıf	13-14 Yaş 8. sınıf	14-15 Yaş 8-9. sınıf	17-18 Yaş 11-12. sınıf
ranj tst	ranj tst	ranj tst	ranj tst	ranj tst	ranj tst
Erkek Soprano	Midvoice I/Alto	Midvoice II	Midvoice IIA	Yeni Bariton	Yerleşmiş Bariton
1-2 Yıl	3-9 Ay	2-10 Ay	3-12 Ay	1-3 Ay	

Şekil 5. Erkeklerde Ses Değişim Aşamalarına ve Yaş Gruplarına Göre Ses Ranj ve Tessiturası (Cooksey, J. M. (1977b). The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: Part II scientific and empirical findings; some tentative solutions, *The Choral Journal*, 18(3), 5-16; Cooksey, J. M. (1978). The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: Part IV selecting music for the junior high school male changing voice, *The Choral Journal*, 18(5), 5-18; Cooksey, J. M. and Welch, G. F. (1998). Adolescence, singing development and national curricula design. *British Journal of Music Education*, 15(1), 99-119. doi:10.1017/S026505170000379X).

Bir koro şefi on ila on beş dakika vakit ayırarak erkek seslerini mutasyonun aşamalarına göre sınıflandırmak ve ses yeteneklerini keşfetmek için bireysel testler yapmalıdır. İyi düzenlenmiş bir ses testi hazırlandığı takdirde şu faktörleri değerlendirmek mümkündür; Ranj, tessitura, ses kalitesi, register gelişimi, konuşma ses perdesi, postür ve nefes kontrolü, ses yetenekleri, dinamik ritmik ajilite, perde ajilitesi, tonal hafıza, diksiyon, entonasyon, gördüğü şarkıyı söyleme yeteneği, öne çıkan kişilik özellikleri, vokal güçlü ve zayıf yanlar. (Cooksey, 1977c). Bir koro şefi bu faktörlere göre aşağıda açıklanan prosedürü dikkatle uygulamalıdır.

Öğrenciden, müzikal geçmişini sorgulamak amacıyla hazırlanmış olan ses sınav kartını (bu kart onun müzikal geçmişinin ayrıntılarını verir: koro deneyimi, enstrüman dersi, vb.) doldurması istenir. Hem onu rahatlatmak hem de tonları eşleştirmeye nereden başlanacağı konusunda fikir edinilebilmek için öğrenci ile konuşmak gerekir. Eğer ses kulağa pes gelirse ve boğuk bir niteliğe sahipse, küçük oktav Do veya küçük oktav Re Majörde uygun tonda egzersize başlanabilir. Egzersize başlamadan önce dikkat edilmesi gereken birinci husus öğrencinin klavyeyi görmediğinden emin olunmasıdır. Klavyeyi gören öğrenci tiz notaları görüp heyecanlanabilir. Diğer bir husus ise uygun tonu bulmaktır. Uygun tonu bulmak için konuşma sesine yakın bir yerde (genellikle öğrencinin şarkı söyleme alanındaki en pes noktadan yaklaşık 3. ve 4. sırada) başlamak gerekir. Başlangıçta şarkı söylemek için rahat alanlar bulmak önemlidir. Bu güven oluşturur ve ses sınavına olumlu bir başlangıç yapılmasını sağlar. Öğrenciden birkaç perdede açık ünlü bir harf (örneğin: lah) söylemesi istenir. Önerilen başlangıç perdeleri şunlardır:



Şekil 6. Uygun Ton Bulmak için Başlangıç Perdeleri (Cooksey, J. M. (1977c). The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: Part III developing an integrated approach to the care and training of the junior high school male changing voice, *The Choral Journal*, 18(4), 5-15).

Öğrencinin kendisini rahat ve iyi hissetmesi önemlidir. Sesini enerjik ve güvenli bir şekilde yansıtması için öğrenciyi cesaretlendirmek, hatta başlamasına yardımcı olmak için onunla biraz şarkı söylemek gerekebilir. Pozitif, istekli ve coşkulu olmak önemlidir. Öğrencinin bütün potansiyelini gösterebilmesi için güven duyması gerekir. Güven verilmediği sürece, öğrenci gerçekten yapabileceklerini doğru bir şekilde aktaramaz. Güven ortamı oluşturulduktan sonra uygun ses perdesi bulunmalıdır. Eğer öğrenci perdeyi rahatça eşleştirirse, ona “mah” hecesi ile 1-2-3-4-3-2-1 (diatonik skala tonları: ♩=60) basit bir dört nota okuması söylenir. Şablonun ilk notası üzerinde sadece “M” seslendirilir. Rahat bir şarkı alanında tekrar başlanır ve her seferinde aynı sıralamayı kullanarak yarım adımlarla pesten tize tizden pese inilir ve çıkılır. Bu esnada ranj, tessitura, nefes, destek, vokal kontrol, ses projeksiyonu ve register değişiklikleri için kontrol edilmelidir. Ardından tessitura, diksiyon, vokal problemler, nefes kontrolü, hacim ve tonlamayı kontrol etmek için, öğrenciden “My Country ‘Tis of

Thee” (America) şarkısını söylemesi istenir (Ek 2). Bu şarkıya birçok kişi aşına olduğundan ve sınırlı bir ranja (majör altılı) sahip olduğundan, bu özellikle başlangıçta ses testi yapmada uygundur. Rahat bir perdede başlamaya dikkat edilmelidir. Önerilen başlangıç perdeleri şunlardır:



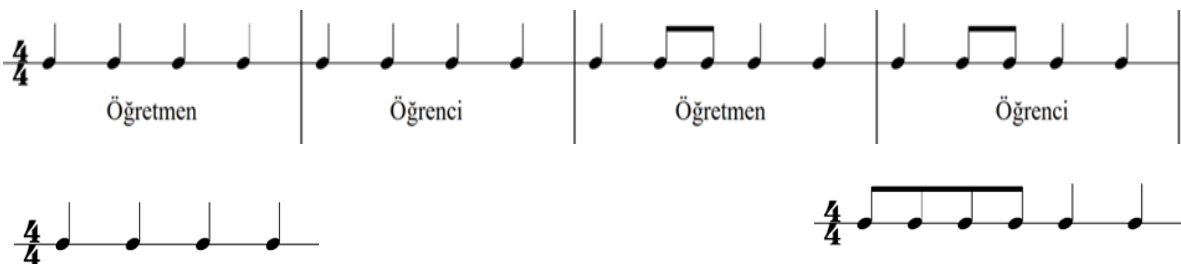
şekil 7. Uygun Ton Bulmak için Önerilen Başlangıç Perdeleri (Cooksey, J. M. (1977c). The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: Part III developing an integrated approach to the care and training of the junior high school male changing voice, *The Choral Journal*, 18 (4), 5-15).

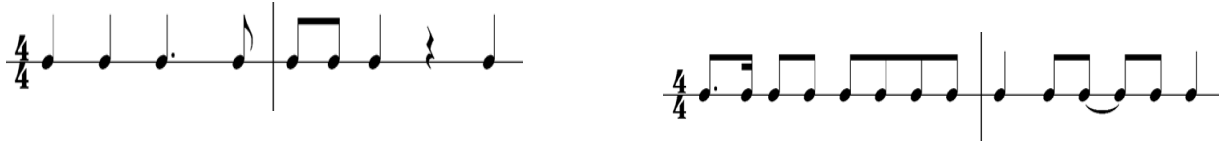
Bu egzersizler yaptırılırken sesin en rahat yeri dinlenmelidir. Eğer sesin mutasyon aşamasından emin olunamazsa (konuşma sesini dinledikten ve eşleme tonunu uyguladıktan sonra, dört nota egzersizi) yukarda verilen kuralları kullanarak birkaç farklı perde denenmelidir. Daha sonra, bazı hızlı esneklik alıştırmaları denenir ve ayrıca register değişiklikleri kontrol edilir. 1-3-5-1 (örnek desen: do-mi-sol-do) 5-3-1 (örnek desen: sol-mi-do) deseni “pah” hecesi üzerinde sekizlik notalarla (♩ = 120) söylenir, aynı diziyi kullanarak yarım adımlarla çıkılır ve inilir (pesten tize tizden pese). Midvoice II’nin bir oktavlık bir alana yayılması zor olacağından. Bunun yerine aşağıdaki alıştırma deseni denenmelidir:



şekil 8. Midvoice II için Hızlı Esneklik Alıştırması (Cooksey, J. M. (1977c). The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: Part III developing an integrated approach to the care and training of the junior high school male changing voice, *The Choral Journal*, 18(4), 5-15).

Tüm erkekler için başka bir alıştırma: 1-3-5-3-1 (♩ = 120), bariton için küçük oktav do, Midvoice I için do¹, Midvoice II için küçük oktav si^b ve erkek soprano için mi¹ veya fa¹ de başlanır. Aynı modeli kullanarak çıkılır ve ardından yarım adımlarla inilir. Bu “pah” hecesi üzerinde söylenir. Testin devamında tonal ve ritmik hafıza değerlendirilmelidir. Üç notalı kalıplar adım adım alınır ve öğrenciden tekrar etmesi istenir. Sonra üçlü için gidilir ve giderek daha geniş çaplı aralıklar için çalışma yapılır. Ardından 4 veya 5 sekansa (sekvence) gidilir. Ör. 1-2-3, 3-2-1, 2-3-4, 4-3-2, 1-3-5, 5-3-1, 1-4-5, vs. 1-3-5-3-1, 1-2-3-4-5, 1-2-5-4-3, Öğrenci gerçekten iyi ise, değiştirme işaretleri eklenerek çeşitlendirilebilir. Ritmik hafıza için kolaydan zora hazırlanan ritm kalıplarını öğrencinin tekrar etmesi istenir. Bunun için alkış vb. bir yanıtlama tekniği kullanılabilir. Aşağıda birkaç örnek verilmektedir.





Şekil 9. Ritmik Hafıza, Tempo Örnekleri (Cooksey, J. M. (1977c). The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: Part III developing an integrated approach to the care and training of the junior high school male changing voice, *The Choral Journal*, 18(4), 5-15).

Bütün bu aşamaların ardından deşifre şarkı söyleyerek ses sınavı yapılabilir. Ortaokuldaki pek çok erkek bunu yeterli bir müzikal geçmişe sahip olmadığından dolayı yapamaz. Tonal ve ritmik egzersizler erkek şarkıcının müzisyenliği hakkında temel bilgiler sağlamaktadır. Eğer öğrencinin iyi bir tonal hafızası ve mükemmel ritmik kontrolü varsa, O koro için gerçek bir varlık olacak ve uygun eğitim verilirse, hızlı bir şekilde müzik okumayı öğrenecektir (Cooksey, 1977c).

Cooksey (1977c) eğer tempo hızlı ise yukarıdaki prosedürleri tamamlamak yönetici için sadece yaklaşık olarak on ila on beş dakika sürmeli ve test edilecek kriterler her öğrenci için bir ses sınavı kartında listelenmelidir. Bir sonraki test daha az detaylı olabilir. Özellikle öğrenci 8. sınıftaysa ve sesi Midvoice II sınıflandırmasına girmişse, ranj/ tessitura değişiklikleri kontrol edilmelidir. Her bir öğrenci için ayrılacak yeterli zaman bulunmaması durumunda grup testi yapılması gerekebilir. Böyle bir durumda sesler kendi partilerine çok hızlı bir şekilde yerleştirilmelidir.

Karma bir koro için 8-9. sınıf iki gruba ayrılır, erkekler odanın bir tarafında, kızlar diğer tarafındadır. Herkesten Do Majör tonunda “Amerika” yı söylemeleri istenir (Ek 2). Do Majördeki 6’lı Majör dizi, tüm partiler için makul vokal ranja uyar. Baritonlar iki kat daha pes oktavdayken, ortaokul kızları, midvoice I ve II’ler sol anahtar ses alanı içinde şarkı söyler. Başka bir “sınırlı ranj”da şarkı kullanılmak istendiğinde, şarkının küçük oktav si b’den sol¹ veya la¹e kadar olan ses sınırını aşmadığından emin olmak gerekir. Erkek çocuklardan Do Majörde şarkı söylemeleri istenir. Do¹ altındaki oktavda şarkı söyleme sesleri dinlenir. Öğrencilerin etrafında dolaşarak, alt oktavda şarkı söyleyen bölümdeki erkeklere işaret edilerek şarkı söylemeyi kesmeleri istenir. Bu sesler baritondur. Kalan çocukların (baritonlar bölüm olarak bir araya getirildikten sonra) “Amerika” şarkısını fa¹ veya sol¹ üzerinde söylemeleri istenir. Bölüm boyunca yürünür ve üst oktavda şarkı söyleyenlere işaret edilir. Bunlar değişmemiş erkek çocuk soprano lar ya da muhtemelen midvoice I’lerdir. Bu sesler tiz bir partiye (tercihen sosyal nedenlerden dolayı alto) yerleştirilmelidir. Çocuklar 8. sınıfta çok bilinçlidir ve karma bir koroda soprano partisi ile “tanımlanmak” istememektedir. Bu sebeple, öğretmen bu sesleri tenora vermek isteyebilir, gerçekte elbette ki bu bölüm zamanının çok pes bir partisi olacaktır. Her durumda, erkekler erkek bölümünün geri kalanına yerleştirilmelidir. Erkek soprano ları (değişmemiş ses) fa¹ veya sol¹’de “Amerika” şarkısında doğruladıktan sonra kalanlar Midvoice II olarak sınıflandırılır. Onlardan küçük oktav si b’ de “Amerika” şarkısını söylemeleri istenir ve daha sonra onlar tenor bölümüne verilirler. Testin devamında kızlardan, Sol Majör’de “Amerika” şarkısını söylemeleri istenir. “Amerika” şarkısını do¹ veya küçük oktav si b’de söylemeleri istenir ve en güçlü, en gelişmiş sesler seçilir. Hem üst hem de alt registerlerde güçlü olan sesler alto ve soprano arasında eşit olarak bölünebilir (Cooksey, 1977c).

Yukarıdaki prosedür erkek çok sesli korolarında bütün ses tip ve aşamaları için (bariton I-II, tenor I-II, midvoice I-II) aynı ilkeler uygulanarak gerçekleştirilmelidir. İki ve üç partili müzik için varyasyonlar ortaya çıkacaktır. Ana fikir, değişmeyen (erkek soprano lar), değişen (orta ve ikincisi) ve yeni değişmiş (bariton) sesleri birbirinden ayırmak ve böylece birleşik bölümlerin hemen

kurulabilmesidir. Bu, koro şefine seçtiği herhangi bir müziği öğretmede çok esneklik sağlar. Aynı zamanda genç şarkıcılara kendi şarkı seslerinin yetenekleri ve sınırlamaları hakkında bilgi edinmeye başladıklarında heyecan ve güven aşılır (Cooksey, 1977c).

Lynne Gackle'ın Mutasyon Dönemi Ses Sınıflandırma Yöntemi

Bir müzik öğretmeni, ergenlik çağındaki fizyolojik değişimlerden geçerken öğrencilerinin ses sağlığı ve gelişimine karşı büyük ve ciddi bir sorumluluğa sahiptir. Vokal gelişim sırasında fizyolojik değişikliklerin gerçekleştiği zaman, genç bir kızın hayatındaki en kırılgan noktalardan biridir. Vokal enstrümanı öğretmenin cehaleti nedeniyle yanlış yönlendirilir veya yanlış sınıflandırılırsa, bir yetenek kaybedilebilir, boşa harcanabilir, hasar görebilir veya en azından potansiyeli kısmen kullanılabilir. Her eğitimci, değişen ergen kızın sesi üzerine mevcut araştırmaları incelemeli, kendini eğitmek için zaman ayırmalıdır. Bir müzik öğretmeni sadece notalar ve ritimler öğretmekle kalmamalı, aynı zamanda öğrencilerine kendi benzersiz, dayanıklı enstrümanlarına sahip olmalarını sağlamak için onlara vokal teknik ve sağlık konusunda talimat verebilmelidir. (Haston, 2007). Ergenlik çağı bu anlamda oldukça önemlidir. Bu dönemde erkeklerde, sesin koyulaşmaya başlamasıyla birlikte doğal oluşumlar ortaya çıkar ve ses mezzo-soprano, alto ve bazı durumlarda da tenor niteliğinde özellikler gösterir. Kızlarda ise ses tipik olarak soprano olmasına rağmen uygunsuz bir sınıflandırma yoluyla sese zarar vermemek için vokal gelişim takip edilmelidir. Genellikle on iki yaş civarındaki alto olarak sınıflandırılan kızlar bu regiterde iyi okumaları veya aniden tiz registerde şarkı söylemekte zorlanmaları ve göğüs sesinde şarkı söylemek için daha az çaba harcamaları nedeniyle alto aralığında söyleyebilirler. Ancak bu çağda sadece alto aralığında şarkı söylemek, ses tellerine zarar verebileceği gibi toplam ses ranjında dramatik olarak azaltabilir (Gackle, 1985).

Ses değişimi döneminde bütün kızların seslerinin soprano olarak sınıflandırılması gerektiğini ve kızlarda alto olarak sınıflandırılacak bir sese rastlamanın zor olduğunu belirten Gackle (1985; 1991; 2006) bu dönemdeki kızların seslerini (bireysel farklılıklar olmakla birlikte) yaşa, menstrual özelliklere ve sesin özelliklerine (ortalama konuşma perdesi, vokal ranj, tessitura, register gelişimi, genel ses kalitesi/timbre) göre aşağıdaki prosedürü kullanarak değerlendirmekte ve sınıflandırmaktadır.

Ortalama Konuşma Perdesi: Öğrencilerden 10'dan geriye saymaları istenir. Bu esnada rakamlar arasında kesinti ve duraklama olmaması sürekli bir hava akışı içinde konuşulması sağlanmalıdır. Dikkatli bir şekilde dinlenerek klavyede duyulan ortalama perde eşleştirilir (Gackle, 2006).

Vokal Ranj: Konuşma perdesinin hemen üzerinden başlayarak, öğrencinin "a" vokalini seslendirmesi sağlanır. Öğrenciden aşağı ranja doğru 5 nota (sol-fa-mi-re-do) seslendirmesi istenir ve egzersiz sürekli alt ranja doğru hareket etmelidir. Tını değiştğinde veya tonda gerginlik meydana geldiğinde dikkat etmek gerekir. Öğrencinin üretebildiği en düşük şarkı perdesi not edilir. Başlangıç perdesine geri dönülür ve üst ranja doğru ilerleyerek aynı işlem tekrar edilir. Üretebildiği en son perde en üst şarkı perdesi olarak not edilir. Öğrencinin ses genişliği tespit edilmiş olur (Ses aralıının doğru bir şekilde tespit edilebilmesi için öğrencilerin cesaretlendirilmeye ihtiyaçları vardır. Kendilerini rahat hissetmeleri ve güven duymaları oldukça önemlidir. Bu güven oluştuktan sonra; çeneyi gevşeterek ağız daha fazla açması, daha fazla nefes desteği kullanması, gerilimi ortadan kaldırmak için birkaç "siren" sesi örneği verilebilir. Ayrıca sesi serbest bırakmak için devinişsel hareketler yaptırılabilir; elleri ve kolları kullanarak dairesel hareketler vb.) (Gackle, 2006).

Tessitura (Rahat Şarkı Aralığı): Bir "a" vokali kullanılarak, öğrencinin ses ranjı içindeki belirli bir notada kreşendo yapması sağlanarak en iyi renk, üretim kolaylığı, netlik vb. için ses dinlenir. Öğrenciden Amerika gibi tanıdık bir şarkıyı çeşitli tonlarda (Fa majör, A majör, D majör) söylemesi

istenir. En iyi üretim, netlik ve hacim kolaylığının olduğu notaların genişliğine dikkat edilir (Gackle, 2006).

Register Gelişimi: Ses gelişmeye başladığında, register değişiklikleri (yeniden ayarlamalar) gözlemlenebilir. En bariz ilk geçiş notası genellikle fa¹ – la¹ aralığında bulunur. Bu oluşumu gözlemek için: öğrencinin, küçük oktav la'dan başlanarak yukarı doğru majör tonlarda şarkı söylemesi sağlanır. Belirtilen aralıklarda tını farklılıkları dikkatli bir biçimde dinlenir. Bu fark genellikle belirli bir notada duyulacak ve sonraki nota yeni registerde duyulacaktır (öğrencilerin ergenlik döneminde ses veya koro eğitimi almaları ses gelişiminin kolaylaşmasına ve ton üretiminin iyileşmesine yardımcı olabileceğinden bu farklılığı algılamak bu öğrencilerde zordur). Ses olgunlaşmaya devam ettikçe, register geçişleri daha belirgin hale gelir ve geçiş notası re²-fa^{#2}'de (yetişkin soprano sesinde bulunan geçişe yaklaşarak) görülür (Gackle, 2006).

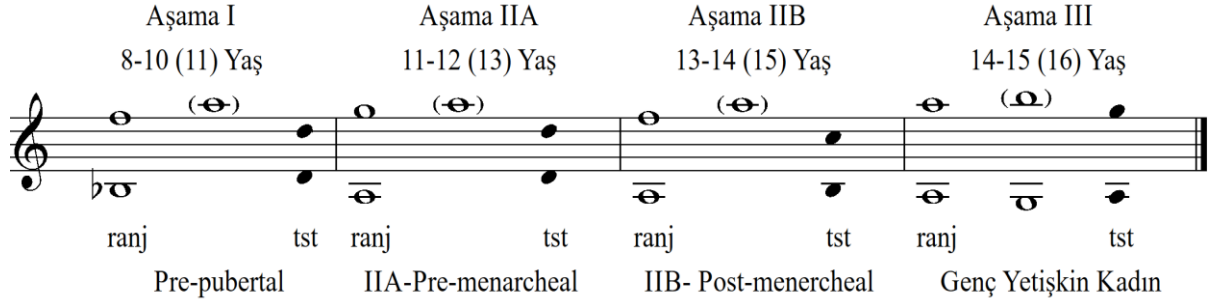
Ses Kalitesi: Genel olarak, ses kalitesi gözlemlenmesi en kolay kriterdir. Ortaokul sesleriyle çalışanlar için, soluklu ve boğuk bir ses kalitesi genellikle mutasyon dönemiyle ilişkilidir. Gelişim evrelerine dayalı ses sınıflandırmasını belirlerken ve flüt benzeri çocuk sestem nefesli/havali mutasyon aşamalarına doğru ilerlerken ergen kızın sesinde oluşan ince farklılıkları ayırt etme becerisi oldukça önemlidir. Ses değişiminin yüksek noktasında, bu nefeslilik daha barizken genç yetişkin aşamasına doğru nefeslilik azalmaya eğilimlidir ve bunun sonucunda ortaya çıkan tımda daha fazla netlik ve rezonans vardır (Gackle, 2006). Menstruasyonun aşamaları, yaş ve sesin özelliklerine göre ergen kızların sesleri aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir.

Aşama I (Pre-pubertal Evre 8-10 (11) Yaş): Berrak bir kafa sesi ve flüt benzeri bir kalitededir (8-10 yaşlarında, kızlar ve erkekler neredeyse aynı ses rengine ve kalitesine sahip olma eğilimindedir) (Gackle, 1985; 1991).

Aşama IIA (Pre-Menarcheal Evre 11-12 (13) Yaş): Olgunlaşmanın ilk bulguları fiziksel ve anatomik değişikliklerin ortaya çıkması ile başlar. Mutasyonel chink (aritenoid kırıkdağı tarafından bağlanan ses tellerinin arka uçlarının kapanmaması sonucu oluşan üçgen boşluk) nedeniyle ses nefesli olma eğilimi gösterir. Fonasyon, registerler arasında yetersiz olmaya başlar (re¹ ile fa¹ arasındaki geçişte ve fa² ve sol²'nin etrafındaki geçişte). Bu düzeydeki belirtiler arasında: şarkı söylemede zorluk, orta ve tiz ranjda nefesli ses, alt ranjda dolgun bir ton görülmekle birlikte alt registerden üst registre geçişte çocuksu sese geri dönüş görülür (Gackle, 1985; 1991).

Aşama IIB (Post-Menarcheal Evre 13-14 (15) Yaş) Ses Özellikleri: Çok kritik bir dönemdir, ses aralığı yukarı ya da aşağı hareket edebilir ya da her iki taraftan da daralabilir, bu sebeple altı ya da yedi nota aralığında rahat şarkı söylemek daha verimlidir. Register kırılmaları sol¹-si¹ arasında ve re²-fa^{#2} arasında görülür. Pes notalarda daha kolay ses üretilbildiğinden alto kalitesinde bir yanılama meydana gelebilir. Bu kolaylık sebebi ile sürekli alt ranjda şarkı söyleme eğilimi sese zarar verebilir. Sesin gelişimi ile ilgili en ön görülemez dönem olduğundan, ergen kızlar dört ila altı aylık aralıklarla değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Karakteristik sorunun belirtileri arasında: herhangi bir üst solunum yolu enfeksiyonu olmamasına rağmen boğaz ağrısı hissetme ve ses kısıklığı, ses çatlaması, temel olarak şarkı söylemenin zorlaşması, en minimal şarkı söylemeden sonra ses kısıklığı ortaya çıkması ve gerçek hacim elde etme yeteneği yokluğuyla birlikte tonun net olmaması eğilimi vardır (Gackle, 1985; 1991).

Aşama III (Genç Yetişkin Kadın/ Post- Menarcheal Evre 14-15 (16) Yaş): Ses olgunlaştıkça ton daha dolgunlaşır ve zenginleşir. Mutasyonel chink azalmaya, sesteki açıklık/berraklık geri gelmeye, şarkı söylemek kolay görünmeye başlar. Kalite hâlâ tam ve dolgun değildir, ancak oldukça açık ve berraktır, nefessizlik açıktır. Bu aşamada sesi, her zaman olduğu gibi, mümkün olduğunca esnek tutmak önemlidir. Aralık yukarı ve aşağı her iki yönde de çalışmalıdır. 14 yaşına kadar ya da 16 yaşına kadar geçen sürede, kontrolsüz olsada, vibrato sesin içine girmeye başlar. Ses ranjında artış olmakla birlikte sesin rezonans ve ajilitesi de artar. Yetişkin sesine yaklaşıma başlayan seste register kırılmaları da benzer özellik göstererek ve re²-fa^{#2} aralığında daha belirginleşir. (Gackle, 1985; 1991).



şekil 10. 8-16 Yaş Aralığında Bulunan Kızlarda Ses Ranj ve Tessiturası (Gackle, L. H. (1985). The young adolescent female voice (ages 11-15): classification, placement, and development of tone, *The Choral Journal*, 25 (8), pp. 15-18.; (Gackle, L. (1991). The adolescent female voice: Characteristics of change and stage of development, *Choral Journal*, 31 (8), 17-25).

Don L. Collins'in Mutasyon Dönemi Ses Sınıflandırma Yöntemi

Ses değişim süreci benzer özellikler taşımakla birlikte bireye özgüdür ve her bir birey bunu farklı oranlarda ve sürelerde tamamlayabilir. Değişimin ikinci evresinde ergen erkekler için eser seçerken, toplam ranjı yaklaşık olarak büyük oktav si b ile fa¹ arasındaki bariton partisini kapsamalıdır. Bu alan en tiz ve en pes notaların maksimum genişliğidir. Çoğu erkek küçük oktav re ile re¹ arasında çok daha rahat şarkı söyler. Değişimin ikinci aşamasındaki erkekler için parti do¹ üzerinde hareket ettiği zaman bu perdeleri üretmeyen erkeklere özel yazılmış müzik partileri opsiyonel notalar içermelidir. Bunun tersine, parti küçük oktav fa'nın altında hareket ettiğinde henüz pes tonları oluşmamış parlak baritonlar için notalar opsiyonel olmalıdır. Müzik eğitmenlerinin en büyük yanılığı do¹'den küçük oktav fa' ya kadar çok dar bir ranjda olan açık renkli baritonları cambiata olarak sınıflandırmaktır. Dar aralıklı bu çocuk kesinlikle değişimin ikinci aşamasındadır ve henüz alt tonları üretmese de bariton veya tenor bölümüne verilmelidir. Onu bir cambiata olarak sınıflandırmak, özellikle kafa sesini (gelişmekte olan falsetto) nasıl kullanacağını bilmezse çok uygun olmayacaktır. Çünkü cambiata parçasının üst tonlarını üretmeye çalışmak büyük bir gerginlik yaratacak, bu ise tonun sert/tiz ve gergin olmasına neden olacaktır. Değişime devam eden sesi teşvik etmek için onu bariton veya tenor bölümüne yerleştirmek çok daha avantajlıdır. Çünkü sesin alt tonları kullanıldıkça daha da güçlenecek, kullanım ile çok kısa sürede yeni alt tonlar eklenecek ve kısa bir süre içinde bariton veya tenor bölümünün tam ses genişliğinde şarkı söylenebilecektir (Collins, 1987).

Koroda şarkı söyleyen bir erkek çocuğunun sesinin değişmesiyle birlikte hangi partide söyleyeceğine karar vermek önem arz etmektedir. Başka bir partiye geçme zamanının gelip gelmediğine karar verirken kullanılması gereken genel kural değişimi her zaman teşvik etmek gerektiğidir. Bir erkek şarkıcı, şarkı söylediği partide belirtilen tonları üretmekte zorlanırken, hemen o parçanın tüm tonlarını üretmeyebilecek olsa bile o bir sonraki partiye taşınmalıdır. Bu ilkenin uygulanmasının çok zor olduğu zamanlar vardır. Bir koro grubundaki cambiata bölümünün büyük kısmı aniden parçanın tiz notalarında güçlük çekmeye başlarsa, genellikle onları hemen bariton kısmına taşımak gerekir, ancak eğer yaklaşan bir performans var ise korodaki dengeyi bozmamak adına bu erkekler değişim yapabilecekleri zamana kadar cambiata şarkı söylemeye devam etmelidirler. Ayrıca üst perdelerin üretimi gerginlik ve zorluk yarattığı zaman, kafa sesini (veya falsetto) kullanmaya teşvik etmek hayati derecede önemlidir. Koro şefi, kafa sesi (falsetto) kullanmanın gerekliliği konusunda kararlı olmalıdır. Ergen erkek, sesin volüm gücünün büyük ölçüde kısıtlandığından şikâyet edebilir. Muhtemelen, büyük bir çaba sarf etmesine rağmen, tonları şiddetle vurma eğilimi gösterecektir. Bu aşamada birçok uygunsuz üretim alışkanlığı kazanılır ve gelecek yıllar boyunca bu onun aklından çıkmayacaktır. Mümkünse, onu alt partiye taşımak ve mutasyon sürecini teşvik etmek gerekir. İlerleyen yıllarda daha özgür, daha rahat ve daha kolay şarkı söyleyecektir. Bütün bu sebeplerden dolayı özellikle de her gün şarkı söyleyen erkekler dikkatli bir şekilde izlenmelidir (Collins, 1987).

Eğer öğretmen Soprano-Alto-Tenor-Bas (SATB) müziği kullanılıyorsa, cambiatanın ihtiyaçlarına cevap verecek olanı seçmeye dikkat etmelidir. Alto ya da tenor bölümünde, cambiatanın başarılı olması için önerilen, küçük oktav la-la¹ ranjını geçen yerler varsa, öğretmen parçayı düzenlemelidir, böylece öğrenci şarkı söylerken başarılı olacaktır. Değişimin ikinci aşamasında erkekler (ergen baritonlar) dikkatlice değerlendirilmelidir. Bunların geniş bir aralıkta üst kısımlarını kullanmalarını gerektiren bir tenor parçasına yerleştirmek, vokal enstrümanın gerginliği ve yanlış kullanımıyla sonuçlanacaktır. Genellikle bas parçası rahat şarkı söylemek için çok pestir. Burada yine, eğer SATB müziği kullanılıyorsa, öğretmen ergen baritonların küçük oktav re-re¹ aralığında rahat şarkı söyleyeceği parti her ne ise onu düzenlemek için zaman ayırmalıdır. Eğer daha fazla kız ve daha az erkek varsa, lisede ses değişimindeki gruplar için Soprano-Soprano-Cambiata-Bas (SSCB) müziği kullanımı gitgide kabul gören bir uygulamadır. Muhtemelen sadece birkaç cambiata olacağı için, dengeyi korumak için cambiata kısmına lise altosunu yerleştirmek (gerçekte zor bulunur) oldukça kabul edilebilir. Bu, diğer parçalarda tiz sesin kullanılmasına izin verilmesi şartıyla, genç kadın şarkıcı için zararlı değildir. Küçük oktav la ile la¹ ranjı, SATB müziğindeki birçok alto partisinin kullanıldığı alan olması sebebiyle benzerlik gösterir. Şarkı söyleyen ergen erkeklerin psikolojik iyi oluşu için cambiata olarak bahsetmeye devam etmek önemlidir. Kızların geri kalanı birinci ve ikinci sopranolara bölünür ve birkaç istisna dışında değişimin ikinci aşamasındaki tüm erkekler (ergen baritonlar) ve değişen sesler (lise tenorları ve baslar) küçük oktav re ile re¹ arasında kalan bariton kısmını söyleyeceklerdir. Bu ses prosedürü, ergen baritona özellikle iyi gelir çünkü çok tiz olabilecek bir tenora veya çok pes olabilecek bir bas parçasına konulmaz. Değişen ses grupları için lisede SSCB vokal sınıflandırması kullanılarak ve kızların üstünlüğü olan grupların müziği SATB veya Soprano-Alto-Bas (SAB) sesinden çok daha tatmin edici bir dengeye sahip dört bölümlük şarkıya olanak sağlar, ancak en önemlisi grupta değişen seslerin ihtiyaçlarına cevap verir (Collins, 1987).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mutasyon dönemi genellikle ortaokul 7. sınıfın sonlarında başlar ve evrelerin süresi, süreci gibi faktörlerin kişiden kişiye değişiklik göstermesi ile müzik öğretmenlerinin daha fazla dikkat ve özen göstermesini gerektirir. Çalışmada mutasyon dönemindeki seslerinin sınıflandırılması konusunda 5'i erkekler 1'i kızlar için olmak üzere dikkat çeken altı yöntem incelenmiştir. Bu yöntemlerin bazı noktalarda birbirinden ayrıldığı, bazı noktalarda birleştiği görülmüştür. Öğrencilerin bu döneme girmeden önce seslerinde görülen belirtileri dikkate almak önemlidir. Öne çıkan özelliklerden biri değişime yaklaşan erkek çocuğun sesinin alışılmışın dışında kalite, parlaklık ve güzellik kazandığıdır. Kızlarda ise; boğaz ağrısı, sesin nefesli olmaya başlaması ve şarkı söyleme performansından sonra ses kısıklığı meydana gelmesidir. Bu aşamada öğrenciler dikkatle gözlenmelidir.

İncelenen çalışmalarda seslerin farklı isimlerle ve belli oranda da farklı ranjlarda sınıflandırıldığı görülmektedir. Shawe (1916) sesleri; soprano I, soprano II, alto I, alto II ve bas olarak, Cooper (1950) soprano, cambiata, bariton ve bas (nadir olarak bulunur) olarak, McKenzie (1956) soprano I, soprano II, alto ve alto-tenor olarak, Cooksey (1977b; 1977c; 1978); soprano, midvoice I/alto, midvoice II, midvoice IIA, yeni bariton ve yerleşmiş bariton olarak, Collins (1987) soprano, cambiata ve bariton olarak sınıflandırmışlardır. Gackle (1985; 1991) ergen kızların seslerini; pre-pubertal, pre-menarheal, post-menarheal ve genç yetişkin kadın sesi olarak sınıflandırmıştır.

Shawe'in; tessitura ve ses rengini temel aldığı ve sesleri bireysel bir test yöntemi kullanarak sınıflandırdığı, Cooper'ın; ses ranjını temel aldığı ve grup testi yöntemi kullanarak sesleri sınıflandırdığı, McKenzie'nin; ranj, tını, yaş ve psikolojik faktörleri temel alan bireysel ve grup testi yöntemi kullanarak sesleri sınıflandırdığı, Cooksey'nin ranj, tessitura, ses kalitesi ve register gelişimini temel aldığı bireysel ve grup testi yöntemi kullanarak sesleri sınıflandırdığı, Gackle'ın; ortalama konuşma perdesi, ranj, tessitura, register gelişimi ve ses kalitesini temel aldığı ve menstruasyonun aşamaları ve yaş ile ilişkilendirerek sesleri bireysel olarak değerlendirdiği ve sınıflandırdığı görülmüştür.

Sınıflandırma yöntemleri incelendiğinde ses ranjının verildiği, ancak tessituranın bazılarında verildiği dikkat çekmektedir. Yöntemlerdeki sınıflandırma ve ranj benzerlikleri aşağıda yer alan

tabloda gruplandırılarak verilmiştir. Küçük oktav için “k”, büyük oktav için “b” kısaltması kullanılmıştır.

Tablo1.

Mutasyon Dönemi Erkeklerde Ses Sınıflandırma ve Ranjlarının Yöntemler Arasındaki Benzerlikleri

Ses Sınıfları	Shawe	Cooper	McKenzie	Cooksey	Collins
Soprano I/Soprano/Erkek Soprano	do ¹ (k. si b)- sol ²	k. si b-fa ²	do ¹ (k. si b)- sol ² (si b ²)	k. la-mi ² (fa ²)	
Soprano II/Midvoice I-Alto	k. si-re ²		k. si-mi ²	k. la (k. sol)-do ² (re ²)	
Alto I/ Cambiata Alto/Midvoice II	k. sol-re ² (mi b ²)	k. fa-do ²	k. la-do ²	k. fa-si ¹ (do ²)	
Alto II/ Alto-Tenor/Midvoice IIA	k. mi-sol ¹ (la ¹)		k. sol-sol ¹ (la ¹)	k. re-fa ¹ (sol ¹)	
Bariton/Yeni Bariton		b. si b-fa ¹		k. do (b. si)-re ¹	b. si b- fa ¹
Yerleşmiş Bariton				b. la (k. do/b. sol)-mi ¹ (fa ¹)	
Bas	b. sol-k. si	b. fa-do ¹			

Yöntemlerin benzer özellikleri incelendiğinde; soprano I, soprano ve erkek soprano seslerinin büyük ölçüde örtüştüğü, soprano II ses ranjlarının midvoice I ses ranjı ile büyük oranda örtüştüğü, alto I, alto, midvoice II ve cambiata ses ranjlarının büyük ölçüde örtüştüğü, alto II, alto-tenor ve midvoice IIA ses ranjlarının büyük ölçüde örtüştüğü, bariton ses ranjlarının birbirine yakın olduğu, bas ses ranjlarının büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir.

Swanson (1984) sınıflandırma yaklaşımlarına bazı noktalarda eleştiri getirmektedir; her sesin kademeli bir şekilde düşmediğini, bazı seslerin altı hafta içinde iki oktav kadar düşebildiğini, bu seslerin bazılarında tiz sesler işlevselken bazılarında birkaç derin bas tonunun işlevsel olabildiğini, en beklenmedik olanın ise bazı ergen erkeklerin hiç ses üretmediği bir sessizlik alanı olabildiği ancak aynı seslerin pes (bas) ranjda ve tiz ranjda şarkı söyleyebildiğini, bazı seslerin ise tizden pese yaklaşık üç oktavlık bir alanda şarkı söyleyebildiğini belirtmektedir. Diğer bir eleştirisi ise genellikle yetersiz şarkıcılar olarak etiketlenen ergen erkeklerin aslında fry register (cıvırtı sesi) veya Rus bası olarak bilinen pulse registerde ses üretebildiklerini belirtmiş, kusurlu veya yetersiz olarak etiketlenen bu ergen erkeklerin uygun bir eğitimle seslerinin değerli birer varlığa dönüşebileceğini eklemiştir. Bu görüşe benzer olarak McKenzie (1956) alto-tenor sınıflandırmasının daha çok yavaş değişen sesler için uygun olduğunu bu sebeple sesi hızlı değişen ergen erkeklerin alto-tenor sınıflandırmasında şarkı söylemekte zorlanabileceğini belirterek bireysel farklılıklara vurgu yapmaktadır.

Doğanyiğit ve Özaydın (2018) çalışmalarında 2016-2017 eğitim-öğretim yılı müzik öğretim programında yer alan eserlerin mutasyon dönemi ses özelliklerine uygun olmadığı sonucuna ulaşmış, sesin alanı dışında zorlanmasının ise ciddi ses sorunlarına yol açabileceği gibi öğrencilerin dersten uzaklaşmalarına da sebep olabileceğini ileri sürmüşlerdir Otacıoğlu (2017) çalışmasında mutasyon döneminde sesin uygun repertuar ile ses sınır ve sınıflandırması yapılarak çalıştırılması gerektiğini belirtmiştir. Thurman (1988) vokal organlardaki büyümenin kişiye göre değişmekle birlikte, tüm bireyler açısından öngörülebilir büyüme aşamalarından geçtiğini, bu sebeple mutasyon dönemindeki bireylerin vokal geleceğini elinde tutan müzik öğretmenlerinin bilimsel veriler doğrultusunda

belirlenmiş özel sınıflandırma metodlarını kullanarak sesleri sınıflandırması gerektiğini belirtmiştir. Alptekin (2018) Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Bireysel Ses Eğitimi dersi dağarcığında yer aşan 13 eseri incelenmiş, eserlerin mutasyon dönemi öğrencilerinin ses sınırlarını aştığını ve ses sınırlarına uygun olmadığını tespit etmiştir. Orton ve Pitts (2019) öğretmenlerin koro yönetimi alanında eğitilirken mutasyon döneminde kız ve erkek çocukların geçirdiği fizyolojik değişiklikler ve şarkı söyleme üzerine olan etkileri konusunda bilgilendirilmeleri ve aynı zamanda uygun repertuvar seçme konusunda öğretmeni destekleyen bir müfredat geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu durumun gerçekleşebilmesi için seslerin doğru yöntemler kullanılarak sınıflandırması önem arz etmektedir. Wisenall (1930) ortaokul müzik öğretmenlerinin ses alanında uzman olması, çocuğun ve mutasyon dönemine girmiş ergenlerin seslerinin fizyolojik özelliklerini bilerek doğru bir sınıflandırma yapabilmesi ve onlara uygun eğitim prosedürünü bilmesi gerektiğini ifade etmiştir (aktaran: Freer, 2008). Kızıldeli (2001) çalışmasında müzik öğretmenlerinin mutasyon dönemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmış, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda mutasyon dönemindeki çocuklara verilecek eğitime yönelik konulara yer verilmesinin, sesin değişim ve gelişim evrelerine uygun repertuvar oluşturulmasının önemine dikkat çekmiştir.

Vokal organların zarar görmemesi ve mutasyon sürecinin sağlıklı bir şekilde tamamlanması açısından bu özel dönemde seslerin sınıflandırılması önemlidir. Hangi sınıflandırma sistemi benimsenmiş olursa olursun önemli olan çocuğun en uygun ranj ve tessiturasının belirlenerek psikolojik olarak da kendini iyi hissedeceği bir adlandırma ile sınıflandırılmasıdır. Ayrıca değişimin sürekli teşvik edilmesinin yanı sıra sesi herhangi bir sınıflamaya uymayan ergen erkekler için uygun bir öğretim yaklaşımı da geliştirilmelidir.

Kaynaklar

- Alptekin, Cemre (2018). Türkiye’de Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Şan Dersi, Şarkı Dağarcığının Mutasyon Dönemindeki Çocukların Ses Sağlığına Olan Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Samsun. (My Country Tis of Thee). (ty). <https://www.bethsnotesplus.com/2012/09/america-my-country-tis-of-thee.html> adresinden 16.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Busch, S. E. (1973). Practical aspects of our arts: some voice classifications and development in young adolescent choir, *The Choral Journal*, 14 (1), 21-24.
- Carry me back to old virginny. (ty). <https://www.musicnotes.com/sheetmusic/mtd.asp?ppn=MN0109346> adresinden 16.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Cevanşir, B. ve Gürel, G. (1982). *Foniatri: Sesin oluşumu, bozuklukları ve korunmasında temel ilkeler*. İstanbul: Sanal Matbaacılık.
- Collins, D. (2012). Using repertoire to teach vocal pedagogy in all-male changing voice choirs conversations with six master teachers. *Choral Journal*, 52(9), 34-41.
- Collins, D. L. (1982). The cambiata concept: More than just about changing voices. *Choral Journal*, 23(5), 5-9.
- Collins, D. L. (1987). The changing voice-the high school challenge, *The Choral Journal*, 28 (3), 13-17.
- Cooksey, J. M. (1977a). The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: Part I: Existing theories, *The Choral Journal*, 18(2), 5-14.

- Cooksey, J. M. (1977b). The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: Part II scientific and empirical findings; some tentative solutions, *The Choral Journal*, 18 (3), 5-16.
- Cooksey, J. M. (1977c). The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: Part III developing an integrated approach to the care and training of the junior high school male changing voice, *The Choral Journal*, 18(4), 5-15.
- Cooksey, J. M. (1978). The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: Part IV selecting music for the junior high school male changing voice, *The Choral Journal*, 18(5), 5-18.
- Cooksey, J. M. and Welch, G. F. (1998). Adolescence, singing development and national curricula design. *British Journal of Music Education*, 15(1), 99-119. doi:10.1017/S026505170000379X
- Cooper, I. (1950). The high school choral problem, *Music Educator Journal*, 37(2), 20-21. <https://doi.org/10.2307/3387332>
- Çevik, S. (1999). *Koro eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.
- Denison, C. (2015). *A structural model of physiological and psychological effects on adolescent male singing* (Doctoral dissertation, University of Miami).
- Doğanyiğit, S. ve Özaydın, N. (2018). Müzik ders kitaplarında öğretilen eserlerin ses değişimi dönemi açısından incelenmesi, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (4), 321-350.
- Elhankızı, A. (2012). *Uygulamalı temel müzik bilgileri*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Friddle, D. (2005). Changing bodies, changing voices. *Choral J*, 46, 32-47.
- Freer, P. K. (2008). Boys' changing voices in the first century of MENC journals. *Music Educators Journal*, 95(1), 41-47. <https://doi.org/10.1177/0027432108321076>
- Gackle, L. H. (1985). The young adolescent female voice (ages 11-15): Classification, placement, and development of tone, *The Choral Journal*, 25 (8), 15-18.
- Gackle, L. (1991). The adolescent female voice: Characteristics of change and stage of development, *Choral Journal*, 31 (8), 17-25.
- Gackle, L. (2006). Finding Ophelia's voice: The female voice during adolescence. *The Choral Journal*, 47(5), 28-37.
- Gebhardt, R. (2016). *The adolescent singing voice in the 21st Century: Vocal health and pedagogy promoting vocal health* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
- Haston, G. L. (2007). *Physiological Changes in the Adolescent Female Voice: Applications for Choral Instruction* (Doctoral dissertation, University of Tennessee at Chattanooga, Music).
- Hall, M. (2009). *Teaching the female adolescent to sing: A survey of choral conductors and voice instructors* (Doctoral dissertation, McGill University).
- Hook, S. (2005). *Vocal agility in the male adolescent changing voice* (Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia).
- Kızıldeli, N. (2001). Mutasyon Döneminde Ses Eğitiminin Önemi. *SÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya*, (s 1), 5.

- Looney, A. A. (2015). A Comprehensive Study of the Male Voice Mutation.
- McKenzie, D. (1956). *Training the boy's changing voice*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Nguyen, A. (2015). *How vocal classification affects young singers*. (University Honors Theses, Portland State University)
- Orton, A., & Pitts, S. E. (2019). Adolescent perceptions of singing: exploring gendered differences in musical confidence, identity and ambition. *Music Education Research*, 21(1), 40-51. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1507019>
- Otacıoğlu, S. (2017). Ergen seslerinde ses değişimi ve eğitimi, *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 49-64. Doi: 10.18026/cbayarsos.297841
- Robertson, N. L. (1970). *A study of the significant contributions of irvin cooper to music education on the junior high school level* (Master dissertation, Ouachita Baptist University).
- Sassi, S. L. (2010). *Effects of vocal registration training on the vocal range and perceived comfort of the adolescent male singer* (Doctoral dissertation, Rutgers University-Mason Gross School of the Arts).
- Shawe, E. M. (1916). Voice testing and classification of voices, *Music Supervisors' Journal*, 2(4), 22-26. <https://doi.org/10.2307/3383232>
- Skelton, K. D. (2007). The child's voice: a closer look at pedagogy and science. *Journal of singing*, 63(5), 537-544.
- Swanson, F. (1984). Changing voices: Don't leave out the boys. *Music Educators Journal*, 70(5), 47-50. <https://doi.org/10.2307/3400768>
- Sweet, B. (2015). The adolescent female changing voice: A phenomenological investigation. *Journal of Research in Music Education*, 63(1), 70-88. <https://doi.org/10.1177/0022429415570755>
- Stockton, P. (2014). Classifying adolescent male voices. *Choral Journal*, 55(3), 85-87.
- Stockton, P. H. (2015). Irvin Cooper (1900-1971) and the development of the Cambiata concept for adolescent changing voices. *Journal of Historical Research in Music Education*, 37(1), 75-87. <https://doi.org/10.1177/1536600615608353>
- Thurman, L. (1988). Voice health and choral singing: When voice classifications limit singing ability. *The Choral Journal*, 28 (10), 25-33.
- Thurman, L. (2012). Boys' changing voices: what do we know now?. *The Choral Journal*, 52(9), 8.
- Tomb, K. M. (2012). *Growing through change: training the cambiata voice* (Doctoral dissertation, Westminster College).

Extended Abstract

Introduction

The mutation or voice change usually begins at the end of the 7th grade of secondary school and particularly affects the performance of the students in music lessons. If the correct approach is not shown, voice change may cause permanent voice damage and even students may get disconnected from music lessons by getting away from singing. Therefore it is necessary to know what are the stages of the mutation and what kind of approach should be showed to the sounds in this period. Because of the more obvious symptoms in male children, studies have mostly focused on this group. However, female children's voices go through the same process.

Method

This study is a compilation study that is carried out to bring together different approaches about how sounds are classified during the mutation period. The data obtained by a wide literature review were shared in a certain order.

Result, Discussion and Conclusion

Mezzo soprano, alto and tenor colors of voice appear in mean as the voice starts to deepen during adolescence. While male voice are classified according to these characteristics, girls are more likely to be classified as soprano During thies period and classification is necessary to avoid damage to the sound (Gackle, 1985). While studying with the changing voices of students in secondary schools, various problems are encountered especially in choral works. Teachers have important responsibilities for the solution of choral problems. To classify the children as soprano, cambiata or baritone, they must determine the quality and limit of the voice of male children, organize them by classifying them as groups, harmonize these groups with the voices of female children and choose appropriate songs according to the voice boundaries of the various groups (Cooper, 1950).

The testing and classification of students aged 12 and over in schools is not only a desirable thing in terms of the musicality of the musical pieces, but also a necessity for the protection of vocal organs of male and female children. Therefore male children with a sign of changed or changing voice should be tested (Shawe, 1916). In this test being performed to classify the male voice according to the mutation stages and to explore the voice capabilities, teachers can evaluate the following factors: range, tessitura, voice quality, the development of vocal register, speech pitch, posture and breath control, vocal abilities, dynamic rhythmic agility, pitch agility, tonal memory, diction, intonation, sight singing ability, prominent personality traits, vocal strengths and weaknesses (Cooksey, 1977c).

When male children enter the period of voice change, they should sing with those who are classified as changing voices (cambiata, alto-tenor, tenors or whatever they may be called). All male children in the period of voice change should sing a part suitable in range and tessitura (Busch, 1973). Although it has similar characteristics, the process of voice change is special to each individual who can complete it at different rates and times. In the second stage of the voice change, the total range should cover approximately the baritone party between large octave b flat and f1 during choosing pieces for male children. This is the maximum width of the highest and lowest pitched notes. (Collins, 1987). The alto-tenor range is used to describe male children voice becoming low-pitched which contains an octave between small octave g and g1. The ability to sing in small octave f is an indication that the alto-tenor stage is reached (McKenzie, 1956).

The mutation period usually begins at the end of the 7th grade of secondary school. It is important to consider the symptoms seen in students' voice before entering this semester. For example; In the boy whose voice change will begin, the voice acquires an unusual quality, brightness and beauty. In girls, sore throat, hoarseness of voice and hoarseness occur after singing performance. At this stage, students should be carefully observed. Classification of sounds is important in this special period in order to

prevent damage to the vocal organs and to complete the process in a healthy way. No matter what classification system is adopted, the most appropriate range and tessitura of the child is determined and classified with a naming that will feel good psychologically. In addition, the change should be constantly encouraged, and the student should be subjected to the next classification unless there is an upcoming performance.

During the mutation period, the content of music courses should be arranged carefully; musical pieces should be selected in accordance with the characteristics of the period. Children entering this period should be tested at regular intervals and placed in the most appropriate class in terms of the stage of mutation. This is essential in order to obtain efficiency from the courses and to provide a suitable conditions to students to obtain necessary gains.

Ekler

Ek 1. Carry Me Back to Old Virginny

Söz-Müzik: James A. Bland

Car ry me back to old vir gin ny There's where the cot ton and the corn and ta ters grow
There's where the birds war ble sweet in the spring time
There' where this old heart of mine does long to go

Şekil 12. Mutasyon Döneminde Seslerin Sınıflandırılmasına Yönelik Şarkı Örneği (Carry me back to old virginny. (ty). <https://www.musicnotes.com/sheetmusic/mtd.asp?ppn=MN0109346> adresinden 16.05.2020 tarihinde erişilmiştir).

Ek 2. America (My Country Tis of Thee)

Söz-Müzik: Samuel Francis Smith-Anonim

My count ry, 'tis of thee, sweet land of li ber ty, Of thee I sing Land where my
fa thers died, Land of the pil grim's pride From ev ry - moun tain side, Let-free dom ring!

Şekil 12. Mutasyon Döneminde Seslerin Sınıflandırılmasına Yönelik Şarkı Örneği (America (My Country Tis of Thee). (ty). <https://www.bethsnotesplus.com/2012/09/america-my-country-tis-of-thee.html> adresinden 16.05.2020 tarihinde erişilmiştir).