

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Fethullah AKIN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ekrem CENGİZ	Gümüşhane Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Oğuz GÜNGÖR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Güray KÜÇÜKKOCAOĞLU	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KURT	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Tuncay ÖZSEVGEÇ	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Harun TANRIVERMİŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil TOKCAN	Niğde Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın YILMAZER	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Turizm Fakültesi
Doç. Dr. Emrah AYDEMİR	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Önder BİLGİN	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat CESUR	Çanakkale Onsekiz Mart University
Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan ERDAĞ	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Akif KARAMAN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz METE	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice GÜZEL MUMYAKMAZ	Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Can ŞEN	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Zeliha TEKİN	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ	Balıkesir Üniversitesi,
Doç. Dr. Yusuf UYAR	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Haluk ÜNSAL	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fulya ASLAN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Görkem CEYHAN	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emre ÇELİK	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sabahattin ÇETİN	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Halil Erdem ÇOCUK	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Onur DUMAN	Başkent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih GÜLOĞLU	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şükran SİRKINTIOĞLU	Yıldırım Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma SÖNMEZ	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞAHİN	Harran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi H. Şenay ŞEN	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman ÖZDEMİR	İstanbul Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZDEMİR	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahsen YALIN	Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Gör. Latif İLTAR	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Öğr. Gör. Ufuk ÖZKUBAT	Gazi Üniversitesi
Dr. Cem ASLAN	Gazi Üniversitesi
Dr. Özge Dural ÖZER	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Yazışma Adresi:
Mebusevleri Mah. Önder Cad. 3/1
Çankaya -ANKARA
Tel: 0312 222 56 83
e-posta: tsadergisi@gmail.com
dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi

İÇİNDEKİLER

KATILIM FİNANS SİSTEMİNİN TÜRKİYE'DEKİ MEVCUT SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Bilal BAĞIŞ, Mehmet YILMAZ 303

MİLLÎ MÜCADELE DÖNEMİ VE SONRASINDA TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN EKONOMİ POLİTİĞİNİN İNCELENMESİ (1918-1930)

Ahmet Yusuf YILMAZ..... 319

GİRİŞİMCİLİK VE İŞLETME BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN GİRİŞİMCİLİĞE BAKIŞ AÇILARININ YILLAR İTİBARIYLA KARŞILAŞTIRILMASI

Ozan BÜYÜKYILMAZ, Canan YILDIRAN, Sertaç ERCAN..... 331

ESNEK ÇALIŞMA MODELİNDE SOSYAL HIZLANMA BEKLENTİSİ: NİTEL AMPİRİK BİR TESTİN SUNUMU

Serdar NERSE..... 345

MÜBADELENİN ACI TARİFİ: YILMAZ GÜRBÜZ'ÜN *BALKAN ACISI* ROMANI

Sezaver ÇAPCI SİPAHİ..... 361

İLETİŞİM ÇALIŞMALARINDA SİYASAL ÖYKÜ ANLATIMI: 2019 YEREL SEÇİMLERİNDE İMAMOĞLU KAMPANYASI ÖRNEĞİ

M. Selahattin OKUROĞLU, Erdal DAĞTAŞ 379

ÇEVRE YOLLARININ 3194 SAYILI İMAR KANUNUNUN 18. MADDE UYGULAMALARI İLE AÇILMASININ TEORİK İLKELER VE UYGULAMA YÖNLERİNDEN TARTIŞILMASI: VAN İLİ ÖRNEĞİ

Yeşim ALİEFENDİOĞLU TANRIVERMİŞ, İskender DUMAN..... 407

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN STEM TUTUMLARI VE 21. YÜZYIL BECERİLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYLERİ

Oğuzhan NACAROĞLU, Okay KIZKAPAN 425

BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDEKİ BİREYLER İÇİN TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ

Hasan EŞİCİ..... 443

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM ÖZ YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Emin Tamer YENEN, Hasan Hüseyin KILINÇ..... 455

STEM EĞİTİMİ VE STEM PERSPEKTİFİNDE ROBOTİK KODLAMA EĞİTİMLERİNİN İNCELENMESİ: KIZILCAHAMAM KODLUYOR ÖRNEĞİ

Nursel YALÇIN, Eyüp AKBULUT..... 469

GİYİLEBİLİR TEKNOLOJİYE KARŞI GENÇLERİN TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN TEKNOLOJİ KABUL MODELİ KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Handan CAM, Burcu SAYIN OKATAN..... 491

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIMLARINDAKİ SÖZ DİZİMİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA Niymet BAĞŞİ, Ayşe ATEŞ.....	507
KONUŞMA SANATI VE KOMPOZİSYON BAĞLAMINDA DİLBİLİMSEL BİR İNCELEME Mehrali CALP	517
ÜÇ ANA DÜŞÜNCE AKIMI BAĞLAMINDA TÜMELLER PROBLEMİ Mustafa BİNGÖL.....	539
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ZİHİNSEL GELİŞİMİ DESTEKLEYEN BİR ÖĞRETİM ARACI OLARAK YALVAÇ URAL'IN DENEMELERİ Zeynep Fatma ER, Hatice FIRAT	547
YENİ TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ ORTAOKULA UYGUNLUĞU Ersoy TOPUZKANAMIŞ	565
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİĞE YÖNELİK MOTİVASYONLARI: BEKLENTİ-DEĞER MODELİ Vural TÜNKLER	583
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAZI MEKANİK KAVRAMLARINA YÖNELİK İMAJ VE METAFORLARI Salih DEĞİRMENCİ, Orhan KARAMUSTAFAOĞLU, Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU	597
İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN DUYGULARINA İLİŞKİN EĞİTİM FELSEFELERİ KONUSUNDAKİ İNANÇLARI Aydan IRGATOĞLU, Özkan KIRMIZI	625
ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TARTIŞMACI METİNLERİNDE DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME YOLLARINI KULLANMA BECERİLERİ Ömer ÇİFTÇİ, Gülşen ÇELEBİOĞLU RONA.....	639

TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirmi beşinci yılının ikinci sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin çeşitli dallarında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da eğitim bilimleri, tarih, edebiyat, sosyoloji alanlarında yazıları bulunmaktadır. Bunlar; “Bilal Bağış ve Mehmet Yılmaz’ın “Katılım Finans Sisteminin Türkiye’deki Mevcut Sorunları ve Çözüm Önerileri”, Ahmet Yusuf Yılmaz’ın “Millî Mücadele Dönemi ve Sonrasında Türkiye Cumhuriyeti’nin Ekonomi Politikasının İncelenmesi (1918-1930)”, Ozan Büyükyılmaz, Canan Yıldırım, Sertaç Ercan’ın “Girişimcilik ve İşletme Bölümü Öğrencilerinin Girişimciliğe Bakış Açılarının Yıllar İtibariyle Karşılaştırılması”, Serdar Nerse’nin “Esnek Çalışma Modelinde Sosyal Hızlanma Beklentisi: Nitel Ampirik Bir Testin Sunumu”, SezaverÇapcıSipahi’nin “Mübadelelerin Acı Tarifi: Yılmaz Gürbüz’ün *Balkan Acısı* Romanı”, M. Selahattin Okuroğlu, Erdal Dağtaş’ın “İletişim Çalışmalarında Siyasal Öykü Anlatımı: 2019 Yerel Seçimlerinde İmamoğlu Kampanyası Örneği” Yeşim Aliefendioğlu Tanrıvermiş, İskender Duman’ın “Çevre Yollarının 3194 Sayılı İmar Kanununun 18. Madde Uygulamaları İle Açılmasının Teorik İlkeler ve Uygulama Yönlerinden Tartışılması: Van İli Örneği”, Oğuzhan Nacaroğlu, Okay Kızkapan’ın “Özel Yetenekli Öğrencilerin Stem Tutumları ve 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Olma Düzeyleri”, Hasan Eşici’nin “Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireyler İçin Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği’nin Geliştirilmesi”, Emin Tamer Yenen, Hasan Hüseyin Kılınç’ın “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Nursel Yalçın, Eyüp Akbulut’un “Stem Eğitimi ve Stem Perspektifinde Robotik Kodlama Eğitimlerinin İncelenmesi: Kızılcahamam Kodluyor Örneği”, Handan Çam, Burcu Sayın Okatan’ın “Giyilebilir Teknolojiye Karşı Gençlerin Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin Teknoloji Kabul Modeli Kapsamında Değerlendirilmesi”, NiymetBahşi, Ayşe Ateş’in “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Dizimi Üzerine Bir Araştırma”, MehralıCalp’ın “Konuşma Sanatı ve Kompozisyon Bağlamında Dilbilimsel Bir İnceleme”, Mustafa Bingöl’ün “Üç Ana Düşünce Akımı Bağlamında Tümellem Problemi”, Zeynep Fatma Er, Hatice Fırat’ın “Türkçe Öğretiminde Zihinsel Gelişimi Destekleyen Bir Öğretim Aracı Olarak Yalvaç Ural’ın Denemeleri”, Ersoy Topuzkanamış’ın “Yeni Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının Ortaokula Uygunluğu”, Vural Tünkler’in “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Motivasyonları: Beklenti-Değer Modeli”, Salih Değirmenci, Orhan Karamustafaoğlu, Sevilay Karamustafaoğlu’nun “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bazı Mekanik Kavramlarına Yönelik İmaj ve Metaforları” ve Aydan Irgatoğlu, Özkan Kırmızı’nın “İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmen Duygularına İlişkin Eğitim Felsefeleri Konusundaki İnançları” adlı makaleleridir.

Dergimiz uzun sayılabilecek yayın hayatını daha güçlü bir şekilde geleceğe taşımakta saygıdeğer sosyal bilimcilerimizin katkılarını bekliyor. Bu zamana kadar katkı yapmış olanlara teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Editörler Kurulu

KATILIM FİNANS SİSTEMİNİN TÜRKİYE’DEKİ MEVCUT SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Bilal BAĞIŞ*
Mehtmet YILMAZ**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki Katılım Bankalarının gelişimine etki eden sorunları tespit etmek ve bu sorunların finansal sisteme etkilerini bertaraf etmeye yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Çalışmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma için katılım bankaları yöneticileri, akademisyenler ve katılım bankacılığı müşterileriyle bire-bir görüşmeler yapılmıştır. İslami finans sisteminin büyük bir bölümünü elinde bulunduran katılım bankalarının durumunu değerlendirmek, gelişimini etkileyen sorunları tespit etmek ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler sunabilmek adına Bingöl ve İstanbul İlindeki katılım bankaları yöneticileri, akademisyenler ve müşterilerle Eylül 2018 – Nisan 2019 tarihleri arasında yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda, katılım bankalarında sorun olarak görülen hususlar ortaya konmuştur. Bu görüşmeler ve literatür taraması sonucunda ortaya çıkan veriler ışığında; konvansiyonel bankacılık yapısına benzerlik, şube ve personel sayılarının yetersizliği, meşruiyet tartışmaları, ürün yetersizliği, insan kaynakları gibi bir takım temel sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunlara çözüm olarak da katılım bankalarının faaliyetlerini düzenleyen müstakil bir kanunun hazırlanması, İslami Finans Kurumları Muhasebe ve Denetim Teşkilatı (AAOIFI) standartları çerçevesinde özgün ve ortak muhasebe kayıtlarının oluşturulması, merkezi bir danışma ve fetva kurulunun oluşturulması, üniversitelerde İslami finans eğitimi veren daha kapsamlı bölümlerin açılması, akademi dünyasıyla katılım finans sisteminin uygulayıcılarını bir araya getiren ortak akıl çalışmalarının yapılması, finansal mühendislik faaliyetlerinin artırılması gibi öneriler ortaya çıkmıştır. İslami finansman ürünleri konusunda atılması gereken en önemli adım diğer piyasalarda olduğu gibi düzenleyici ve denetleyici rol oynayabilecek özel bir kurumun teşekkülünü sağlamaktır. Bu, hem yapılacak işlemlerin şeffaflığı ve geçerliliği anlamında bir kontrol mekanizması olacak hem de dini hassasiyetler gözetilerek İslami anlamda uygun olmayan durumlar bertaraf edilebilecektir.

Anahtar Kelimeler: Katılım bankacılığı, faizsiz bankacılık, İslami finans, yüz yüze görüşme tekniği

CURRENT PROBLEMS AND SOLUTION PROPOSALS FOR THE TURKISH PARTICIPATION BANKING SYSTEM

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the problems affecting the development of participation banking in Turkey and to provide to the point solutions for the financial system in an effort to eliminate the negative effects related to these problems. Face-to-face interview technique, one of the qualitative research methods, is used in this study. Face-to-face meetings have been held with participation bank executives, academics and participation banking customers. The resulting issues considered as a major problem in the banks, as an outcome of the face-to-face interviews conducted between September 2018 - April 2019 with the participation bank executives, academics and customers in Bingöl and Istanbul Provinces, are pointed out here. The aim is to evaluate the situation of participation banks that hold a large portion of the Islamic financial system, to identify problems affecting their development and to provide suggestions towards solution of these problems. In the light of the data obtained as a result of these interviews and the literature review, similar structure with the conventional banking

* Dr., B&B Economic Policy Analysis Lab ve BU, bilalbagis@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2314-8991>

** Avukat ve Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi, Malatya, av-mehmetyilmaz@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7466-2056>

system, inadequate number of branches and personnel, legitimacy discussions, lack of product variety and human resources are just a few problems to be listed. As alternative solution frameworks, proposals such as preparation of a separate law regulating the activities of participation banks, creation of an original and common accounting records within the framework of the Accounting and Auditing Organization for Islamic Financial Institutions (AAOIFI) standards, creation of a central advisory and fatwa board, opening of more comprehensive departments providing Islamic finance education in universities, bringing together the academia and the practitioners of the participation finance system, common mind studies and increasing financial engineering activities has emerged. The most important step to be taken in the context of the Islamic finance products is the establishment of a private institution that can play a regulatory and supervisory role just as in the other similar markets. This will both be a control mechanism in terms of the transparency and validity of the transactions to be performed, and in terms of religious sensitivities, inappropriate situations in the Islamic sense can also be eliminated.

Keywords: Participation banking, interest-free banking, İslamic finance, face-to-face interview technique

GİRİŞ

Piyasa ekonomisinin verimli işlemesi ve devamlılığı için sermaye çok kritik bir önemdedir. Sermaye olmadan, üretim sürdürülemez, yeni yatırım yapılamaz ve ekonominin büyümesi sağlanamaz. Finans sektörü, serbest piyasa ekonomilerindeki bu ihtiyacı karşılamak amacıyla çeşitli fon araçları sağlamaktadır. Toplanan fonlar sayesinde kurumlar yeni yatırımlara başlayabilir, var olan projelerini geliştirebilir ve tamamlayabilir. Girişimci ve yatırımcıyı buluşturan devlet kurumları ve bankaların çok çeşitli finansman araçları mevcuttur. Bunlardan katılım finans sistemi özellikle önemlidir. ABD’de 2008’de ortaya çıkan finans krizi sonrasında, mevcut finansal işlemlerin varlığa dayalı olmaması nedeniyle, dünyadaki konvansiyonel bankacılık sistemlerine alternatif olarak İslami finans gibi alternatif sistemlere yönelik talep gerek Türkiye’de gerekse dünya genelinde kayda değer bir artış yaşamıştır. Türkiye’de, tasarruflarını İslami usullere göre değerlendirmek isteyen kesime hizmet vermek ve bu şekilde atıl tutulan kaynakların ekonomiye kazandırılması, Körfez ülkelerinden ülkemize fon aktarılabilmesi ve iktisadi hayatında İslami prensipleri uygulamaya çalışan girişimcilere fırsat eşitliğinin temin edilmesi gibi ihtiyaçlardan dolayı katılım bankacılık sistemi devletin de desteklemesiyle geniş bir uygulama alanı bulmuştur.

Dünya genelinde ise bu süreç çok daha öncelere dayanmaktadır. İslami finans sistemlerinden olan faizsiz bankacılığın modern ilk örneği 1963 yılında Ahmed en-Neccar tarafından Mısır’ın Mith Gamr kasabasında kurulan banka kabul edilmektedir. Bu ilk denemeden sonra İslam hukuku çerçevesinde faaliyette bulunmanın mümkün olduğu görülmüş ve bu yöndeki çalışmalar hız kazanmıştır. Özellikle de Müslüman nüfusu yoğun ülkelerde İslami bankacılık araçları son çeyrek yüzyılda hızlı bir gelişim göstermiş ve günümüzde de büyük talep görmeye devam etmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye’de uzun süredir var olan geçmişine rağmen yeni gelişim göstermeye başlayan İslami finans araçlarını kullanan katılım bankalarının sorunlarının irdelenmesi ve bu sorunların çözüm yollarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada; katılım bankacılığının tarihsel gelişimi, Türkiye’deki ve dünyadaki ilk uygulamaları hakkında genel bilgiler verilerek, katılım bankacılığında kullanılan finansman yöntemleri, katılım bankalarının Türkiye’deki gelişimi ve Türkiye’deki katılım bankacılığında tespit edilen mevcut problemler ele alınmıştır. Son olarak katılım bankalarının sorunlarına getirilen çözüm önerilerinden bahsedilerek çalışma nihayete erdirilmiştir.

Faizsiz Bankacılığın Ortaya Çıkışı ve Tarihi Gelişimi

İslami Bankacılık, Faizsiz Bankacılık veya Türkiye’de bilenen adıyla katılım bankacılığının tarihsel gelişimi Milattan önce 2123- 2081 arasında Babil’de hüküm süren Sümerlerin ilk hükümdarlarından olan Hammurabi yasalarına kadar uzanmaktadır. Babil hükümdarı Hammurabi, faiz oranına sınır getiren, tefeciliği önlemek için devletin sürece dahil olmasını emreden; hem borçluya hem de alacaklıya haklar veren yasalar çıkarmıştır (Aktepe, 2010, s.45). Yine, M.Ö. 600-465 arasında Fırat

nehri kıyılarında yaşayan İsrail’den sürülmüş olan ‘Egibi’ ve ‘Murashu’ ailelerinin de genellikle faizsiz finansman sağladıkları bildirilmektedir. Ancak, Tevrat’taki yasağa rağmen, sonraki dönemlerde faizli işlemlerin Yahudiler tarafından yaygın olarak uygulandığı görülmektedir (Kelleroğlu, 2017, s. 159).

Modern anlamda banka benzeri kurumlar ortada yok iken dahi Müslümanlar, fütihat hareketi dolayısıyla geniş bir coğrafi bölgede ticaret yaparlardı (Atar, 2017, s. 1034). İlk Çağlardan beri varlığı bilinen bankerler, İslam dininin ilk zamanlarında geniş coğrafyaya dağılmış olan Müslüman tüccarların finansman ihtiyaçlarının karşılanması, finansal işlemlerinin hızlandırılması ve sigortalama işlemlerinin yerine getirilmesi konularında aktif bir şekilde hareket etmişlerdir. İslam tarihinin ilk dönemlerinden itibaren Müslümanlar, kaynakları üretken faaliyetlere yönlendirme ve tüketicilerin ihtiyaçlarını karşılayacak faizsiz finans sistemi kurmayı başarmışlardır (Chapra, 2014, s.162).

Daha yakın dönemde, Osmanlı döneminin ‘Para Vakıfları’ ise, günümüzdeki katılım bankacılığı kurallarına benzer bir işleyiş ve sürecin uygulandığı ilk kurumsal yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır. 1456 yılında Fatih Sultan Mehmet tarafından 24.000 altın tutarı ile ilk para vakfı kurulmuştur. Yeniçeri ocaklarının et ihtiyacını gideren bu vakıf, kasaplara finansman sağlamıştır. XIX. Yüzyıla kadar varlıkları devam eden para vakıfları, geçen süre zarfında ekonomik hayat içindeki varlıklarını kaybederek ortadan kalkmıştır (Kelleroğlu, 2017, s. 159).

Diğer yandan, İslami finansın önemli kısıtlarından faiz, tüm dinlerde tamamen yasaklanmış olmasına rağmen, çeşitli dönemlerde faiz işlemleri süregelmiş ve günümüzde finansal sisteme egemen hale gelmiştir. İslam dini, getirdiği nizam ile hayatın her alanını kuşatan bir din olması hasebiyle İslam dininin asıl kaynağı olan Kur’an-ı Kerim’de faiz kesin bir şekilde yasaklanmıştır. İslam dininde faizin yasak olmasından dolayı, Müslümanlar finansman ihtiyaçlarını faizsiz bir şekilde gidermeye çalışmışlardır. Bunun için de, İslam öncesinde de uygulamalarına rastlanan mudaraba, müşaraka, icara vb. iş ortaklıkları kurmuşlardır. Daha özeldi, iş ortaklıkları genellikle mudaraba prensibine dayandırılmış. Örneğin, İslam peygamberi Hz. Muhammed’in eşi Hz. Hatice de çevresinde güvendiği kişilerle mudarabe usulüyle ticaret yapmıştır. Hz. Muhammed’in bizzat kendisi de eşi Hz. Hatice ile “mudarip” olarak faaliyette bulunmuştur (Gedikli, 2016, s.210). İslam dininin ikincil kaynağı olan Sünnete göre de faiz yasaktır ve ahirette cezalandırılır. Müslümanlar bu faiz yasağı nedeniyle finansman ihtiyaçlarını karşılamak için faizsiz yollar aramışlardır, Bağış vd. (2019).

Dünya üzerinde modern anlamda ilk İslami bankacılık faaliyeti literatürde 1963 yılında Ahmed en-Neccar tarafından Mısır’ın Mith Gamr kasabasında kurulan banka kabul edilmektedir (Bayındır, 2005, s.41). Başka bir literatüre göre ise ilk özel İslami banka 1975’te kurulan Dubai İslam Bankası kabul edilmektedir. Farklı bir literatüre göre de bu yaklaşımla kurulan ilk banka ise İslam Kalkınma Bankası’dır. Literatürde yapılan bir başka taramaya göre ise isminden bahsedilmeyen ve isminde İslam adını taşıyan ilk banka Osmanlı’da 1913 yılında on üç Adapazarlının bir araya gelerek kurduğu Adapazarı İslam Ticaret Bankasıdır (Atar, 2017, s. 1052).

İslami finansla ilgili ilk denemelerden sonra, sektörün gelişip yaygınlaşmasıyla beraber İslami finans standartlarını belirleyen ve sektörün gelişimine katkı sağlayan önemli kuruluşlardan biri olan İslami Finans Kurumları Muhasebe ve Denetim Teşkilatı (AAOIFI) kurulmuştur (Kaya, 2017, s. 24). Bu alanda ise, başlangıçta piyasada işlem gören sınırlı sayıdaki tasarruf bankacılığı faaliyetlerine ek olarak, e-ticaret uygulamaları, İslami sigortacılık faaliyetleri, İslami yatırım fonları, İslami hisse senetleri, kira sertifikaları ve yapılandırılmış ürünler kullanılmaktadır. İslam ülkelerinde Müslümanların gayretleri ile başlayan faaliyetlerden sonra, dünyada bu pastadan pay almak isteyen büyük bankalar da pencere sistemi denilen faaliyetleri ile İslami finansal ürünleri kullanmaya başlamışlardır. İslami bankacılığın bağımsız kurumlar olarak bulunduğu ve mevzuatın ayrıştırıldığı finansal sistemlerde ise ikili bankacılık sistemi bulunmaktadır. Türkiye’de ise, bağımsız kurumlar bulunmasına rağmen mevzuat henüz ayrıştırılmamıştır. Bankacılık faaliyet lisansları ayrıştırılarak finansal sistemimizde faizsiz pencere bankacılığına hala izin verilmemektedir.

Ancak, tüm bu olumlu gelişmelere rağmen, Dünya üzerinde bankacılık sektörü %100 İslam hukukuna uygun olan ülkeler olarak sadece İran ve Sudan gösterilmektedir. İslami bankacılık faaliyetlerinin olduğu ülkelerde de, sistemin kapsam ve büyüklüğü ülkeden ülkeye değişiklikler göstermektedir. Bir tarafta, finansal sistemin tamamen İslami bankacılık ürünlerinden oluştuğu İran ve Sudan yer alırken; diğer tarafta Birleşik Arap Emirlikleri, Endonezya, Malezya, Pakistan ve Türkiye’nin de aralarında bulunduğu ikili bankacılık sistemi olarak, faizli bankacılık ve katılım bankacılığı bir arada bulunmaktadır.*** Bu ülkelerin yanı sıra, son yıllarda katılım bankacılığı ürünlerinin, İngiltere, Almanya ABD ve İsviçre gibi ülkelerde de (örneğin Citibank, ANZ Bank, Barclays Capital, Lloyds TSB, HSBC, CreditSuisse bünyesinde) kullanıldığı görülmektedir.

İslami Finansman Yöntemleri

İslami finans, aslında sadece bir finansal faaliyet olmayıp aynı zamanda ticareti de kapsamaktadır. Bu çerçevede, İslami bankalar tarafından geliştirilmiş olan finansman yöntemleri; ortaklık aracılığıyla finans sağlama yöntemi olan müşaraka, müdaraba ve kiralama (icara) veya satış sözleşmesi aracılığıyla finansman sağlama yöntemi olan murabaha ve selem olmak üzere iki sınıfa ayrılabilir, Bağış (2019) ve Bağış vd. (2019). Bu çalışmada, İslami finans sektöründe kullanılan başlıca ürünler de kısaca ele alınacaktır. Bu ürünlerde ortak olan noktalardan biri de müşteri ve yatırımcının, finansmanın nerede kullanılacağı konusunda bilgi sahibi olmasını ve bazı ürünlerde finansman sözleşmesine konu olan ticari faaliyetin içinde bulunmasını gerektirmesidir.

Mudaraba

Mudaraba, bir tür emek-sermaye ortaklığıdır. Bu sertifikalar için kullanılan diğer bir isim de “Yatırım Mevduat Sertifikalarıdır” (Bayındır, 2015, s. 91). Taraflardan birinin sermaye diğerinin emek koyarak gerçekleştirdikleri bir ortaklık sözleşmesidir. Sermayedar, sermayeyi koyar ve işin yönetimine karışmaz. Sadece emek sahibi işin yönetimini üstlenir. Katılım bankalarındaki katılım hesapları da mudaraba yöntemiyle işlem yapmaktadır. Katılım Bankaları yatırım için ihtiyaç duyulan sermayenin tamamını karşılarken, finansmandan yararlanan müşteri de ortaklık sözleşmesi çerçevesinde yapılan işe emeğini koyar. Yapılan ortaklıktan kâr elde edilmesi durumunda, elde edilen kâr, ortaklık sözleşmesinde belirtilen oranlarda müşteri ve banka arasında paylaşılır. Yapılan ticari faaliyet sonucunda zarar olması durumunda zarar katılım bankasına aittir. Eğer müşterinin yapılan işte bir kusuru varsa müşteri kusuru oranında zararı yüklenir. İslam tarihi boyunca en çok kullanılan ortaklık türü olan mudarabanın deniz aşırı ticaretlerde uzun vadeli bir finansman yöntemi olduğu görülmektedir, Bağış (2019) ve Bağış vd. (2019).

Müşaraka

Müşaraka günümüz sermaye şirketlerinden komandit şirkete benzer bir sistemdir. Ortaklığın taraflarından her ikisinin de sermayeye ya da hem sermaye hem de emeğe katıldığı ortaklık sözleşmeleridir. Bu sistemde gerekli sermayenin bir kısmını katılım bankası karşılar. Sermayenin geri kalanını müşterinin kendisi sağlar. Taraflardan biri sadece sermaye temin ederken diğer ortak veya ortaklar sermayeyle beraber emeğiyle ortaklığa katkı sağlamaktadır. Yapılan ortaklık sonucunda elde edilen kâr, ortaklık sözleşmesinde belirtilen oranlarda paylaşılır. Bu oran ortaklığa sağlanan sermaye paylarından farklı olabilmektedir. Müşteri, yapılan faaliyete sermaye artı emeğini kattığı için kârdan daha yüksek oranda pay alabilir (Tekbaş, 2013, s.6). Yapılan işte bir zarar meydana gelmesi durumunda ise ortaklar başlangıçta belirlenen oranda zarardan etkilenirler.

Müşarakanın, sonradan ortaya çıkan yeni bir türü “Azalan Müşaraka” yönteminde proje gelir elde etmeye başladıktan sonra; eğer müşteri projenin tamamına sahip olmak isterse, bankanın projedeki payını, periyodik olarak yapılan ek ödemeler sonucunda satın alır (Özsoy, 2011, s. 48). Azalan müşaraka yöntemi, çoğunlukla küçük ve orta ölçekli işletmelerin finansman taleplerini karşılamada kullanılırken; bazı Arap ülkelerinde büyük ölçekli projelerin finansman taleplerini karşılamada da kullanılmaktadır.

*** Nitekim, İran ve Sudan gibi ülkelerde faizli bankacılık faaliyeti yasaklanmıştır.

Murabaha

Katılım bankaları tarafından en çok kullanılan yöntemdir. En çok tercih edilmesinin sebebi pratik olması ve uygulanan ülkelerdeki konvansiyonel bankaların (menkul-gayrimenkul kredileri) finansman yöntemine çok benzemesidir. İslam hukukunda murabaha fiyatı, maliyet ve kâr marjını toplayarak hesaplayan bir spot satış sözleşmesidir (Tekbaş, 2013, s.5). Uygulamada, katılım bankaları, müşterisinin ihtiyacı olduğu malı satın alıp önceden belirlenen oranlarla vade farkını ekleyerek müşterisine satması gerekirken mevzuat gereği müşterisine vekalet vererek müşterisinin talep ettiği malı almasını sağlamaktadır. Murabaha yönteminde, müşteri, malın fiyatı, bankaya ödeyeceği kâr payı ve taksit sayısı konusunda sözleşme yapmadan önce bilgi sahibidir (Yanpar, 2014, s.159). Pratik ve getiri oranı yüksek olmasının yanında sağlanan finansman, bir mala bağlı olarak verildiği için finansmanın risk oranı çok düşüktür. Katılım bankalarının yaptıkları işlemlerinin büyük bir çoğunluğunu oluşturması nedeniyle literatüre murabaha sendromu olarak geçmiştir.

Murabaha, esnaf ve küçük işletmelere kısa ve orta vadeli finansman sağlama hususunda esnek bir yapıya sahip olması nedeniyle en sık kullanılan finansman yöntemidir. Ahmet en-Naccar'ın hassasiyetle belirttiği gibi fonların mudaraba veya müşaraka yerine murabaha yönteminin ön plana çıkarılması İslami bankacılığı zamanla faizli bankacılığa yaklaştıracaktır (Abdullayev, 2015, s.190).

Kiralama (icara, leasing)

Katılım bankası ile yatırımcı arasında belli bir süre için imzalanan bir sözleşme ile yatırımcının herhangi bir malın mülkiyetini satın almadan, kullanım hakkını belli bir süre için elde etme ve sözleşmede belirlenen süresinin sonunda da düşük bir bedelle malın mülkiyetinin yatırımcıya/kiracıya geçmesini sağlayan bir finansman yöntemidir. Murabahadan sonra kiralama katılım bankalarının en çok kullandığı finansman sağlama yöntemidir. İcara yöntemi klasik bankalarla benzer şekilde uygulanmaktadır.

Konvansiyonel bankalar kiralama işlemleri için ayrıca kiralama şirketi kurmak zorundadırlar. Katılım bankaları ise kiralama şirketi olmadan doğrudan faaliyette bulunabilirler. Katılım bankaları kiralama yöntemiyle gayrimenkul veyahut kullanım ömrü uzun olan araç-gereçlerin (uçak, iş makinaları, gemi vb.) finansmanı için kaynak sağlamaktadır. Aslında iki tür kiralama yöntemi uygulanmaktadır. Daimî kiralama ve mülkiyetin devri ile sona eren kiralama şeklindedir. Daimî kiralamada malın mülkiyeti sürekli olarak kiralama şirketinde kalır, malın yönetimi ise kiracıda kalır. Mülkiyetin devri ile biten kiralamada ise kira bedeli adı altında belirlenen taksitler ödendikten sonra malın mülkiyeti kiracıya geçer. En çok kullanılan türü mülkiyetin devri ile biten finansal kiralama şeklindedir.

İstisna

İstisna, henüz üretilmemiş belirli bir malın satılarak belli bir zamanda üretilerek teslimi karşılığında ücretin peşin, taksitli ve avans şeklinde ödenebildiği bir finansman yöntemidir. Bu yöntem üretimle ilgili bir sözleşme olmakla beraber günümüzde inşaat ve gemi inşası gibi projelerde ön plana çıkmaktadır. Katılım bankalarında bu yöntem paralel istisna şeklinde uygulanmaktadır. Bu yöntemde müşteri bankaya giderek bir istisna sözleşmesi yapmaktadır. Müşteri inşaat projesi için bankaya, banka da inşaat firmasına başvurmaktadır. İnşaat tamamlandığında önce bankaya teslim edilmekte banka da müşteriye teslim etmektedir. Uygulamada ise doğrudan müşteriye teslim edilmektedir (Yanpar, 2014, s.164).

Selem

Selem nakit ihtiyacı duyan bir şahsın veya şirketin henüz üretmediği belirli bir malın veya hizmetin kendisinin ileri bir vadede teslim edilmek üzere bedelinin tamamının peşin olarak alınıp, malın satılmasıdır (Bağış, 2019; TKBB, 2019). Katılım Bankaları gelecekte üretilen malın bedelini ödeyerek peşin satın alır. Vadesi geldikten sonra bu malı satabilir. İslam hukukuna göre, para ve türevlerinin bu yöntemle satışı kesinlikle yasaktır. Para ve benzeri kaynaklardan elde edilen gelir faiz olarak değerlendirilmektedir. Selem sözleşmelerinde bugün spekülasyon amaçlı yapılan *forward*, *future* ve benzeri opsiyon işlemlerinde hem mal vadeli hem de bedelin vadeli olması caiz değildir (Aktepe, 2012, s.50).

Teverruk

Teverruk, müşterinin, finansman ihtiyacının karşılanması amacıyla taksitli almış olduğu bir malı, satıcısından başka birine peşin olarak satmasını ifade etmektedir. Teverrukla ilgili alimler arasında görüş birliği yoktur. Hanbeli mezhebine göre yapılmasında sakınca yoktur. Ancak kişi, satın aldığı malı bizzat aldığı kişiye geri satarsa caiz olmaz. Katılım bankaları Teverruk işlemlerini genellikle Londra borsasından kıymetli madenleri peşin satın alarak müşterisine vadeli satmakta ve daha sonra bu madenleri peşin satarak bedelini müşterisine vermektedir (Türkan, 2019, s.66). Bu işlemlerde İslam hukukuna uygunluğu noktasında yaşanan sorun malın mevcut olup olmadığı ve aynı kişiye geri satılmasından kaynaklanmaktadır.

Sukuk

Sukuk, İslami finans mühendislerince batıdaki varlığa dayalı menkul kıymetleştirmeden esinlenerek oluşturulan çağdaş bir finansal ürünün adıdır. Özellikle son yıllarda önemi ve halk tarafından benimsenme oranı giderek artan bir finansal araçtır. Uygulamada, fon sağlayıcı konumunda olan katılım bankaları fon temini için sukuk ihraç eder. Fonlar, katılım bankalarının kapsamındaki varlıkların satın alınması için kullanılır ve bu varlıklardan elde edilen gelir sonucunda oluşan kâr, yatırımcılara dağıtılır. Fon sağlayıcısı olan banka vade sonunda kapsamdaki varlıkları geri satın alır (Bafra, 2016, s.63).

Sukukta temel kural, senetlerin tahvil ve bonodan farklı olarak fiziki varlıklara dayalı olmasıdır. Sukuk literatürde tahvil, bono veya hisse senedine benzetilse de aslında bunlardan tamamen farklı olup, kendine özgü (*sui generis*) bir yapısı vardır. Sukuk sisteminde ana firma kira sertifikası işlemine konu malları varlık kiralama şirketine devreder. Daha sonra varlık kiralama şirketi devraldığı sabit kıymeti menkul kıymete dönüştürerek yatırımcılara satar (Yüksel, 2016, s.183). AAOIFI’nın tanımına göre 14 farklı sukuk bulunmaktadır (Yanpar, 2014, s.212). Sukuk çeşitlerinden bazıları, istisna sukuk, mudaraba sukuk, murabaha sukuk, müşaraka sukuk ve selem sukuktur. Bunlardan en çok kullanılan sukuk çeşitlerinin başında kiralamaya dayalı sukuk gelmekte olup, Sermaye Piyasası düzenlemeleriyle kira sertifikası olarak ifade edilmektedir.

Buna mukabil yukarıda bahsedilen güvenli ve riski en az finansal ürünlerden biri olan sukuk hem piyasaya yeni bir soluk getirerek piyasanın canlanmasını sağlamış hem de Müslümanların inançları temelinde yatırım yapabileceği bir ürün olarak karşımıza çıkmıştır. Sukuk, her türlü varlık veya yararlanma hakkının finansmanını sağlamak amacıyla varlık kiralama şirketi tarafından ihraç edilen ve sahiplerine bu varlıklardan yararlanma hakkından sağlanan gelirlerden payları oranında hak sahibi olmalarını sağlayan bir sermaye piyasası aracıdır. Sukukta yer alan hak sadece nakit akışı değil aynı zaman mülkiyet hakkıdır (Erkuş, 2015, s.5). Sukuk aslında ticari faaliyete dayalıdır ve bundan dolayı düşük olan risk derecesini şeffaf bir şekilde ortaya koyması bu ürünü cazip hale getirmiştir.

Tekafül

İslami sigorta olarak bilinen bu sistem İslam alimlerince yardımlaşma veya karşılıklı sigorta olarak tanımlanmaktadır. Tekafül sigortacılığında birden fazla kişinin birleşerek; içlerinden birinin karşılaşacağı felaketin zararını tazmin etmek için yaptıkları yardımlaşmadır (Yazıcı, 2017, s.180). İslami sigortacılığın vekalet, mudaraba, hibrit ve kooperatif şeklinde olan türleri vardır. Tekafül sigortacılık ile klasik sigortacılık prosedür olarak birbirine benzemektedir. Her iki sistemde de sigorta yaptırmayı düşünen kişiler sigorta şirketine başvurmakta ve gerekli primler ödenmektedir. Ödenen bu primler, fon havuzunda birikmekte ve zarara uğrayanların zararı buradan karşılanmaktadır (Türkan, 2019, s.77).

Türkiye’de Katılım Finansın Gelişimi

Türkiye’de faiz hassasiyeti nedeniyle finansal sisteme dahil olmayan kesimin atıl tutulan kaynaklarının ekonomiye dahil edilmesi, Körfez ülkelerinden ülkemize finansman aktarılabilmesi ve iktisadi hayatında İslami prensipleri uygulamaya çalışan müteşebbislere fırsat eşitliğinin temin edilmesi gibi temel ihtiyaçlardan dolayı katılım bankacılık sistemi 1983 yılında çıkarılan 16.12.1983 tarih ve 83/7506 sayılı Bakanlar Kurulu Kararnamesi ile Özel Finans Kurumları’nın kurulmasına imkan

sağlamasıyla başlatılabilmektedir. Bu bankalar, üretim araçlarını olduğu kadar sermayeyi de ekonomiye kazandıran ve sınai borcu teminat altına alacak bir sistemi geliştirmektedir (Tabakoğlu, 2016, s. 431).

Tablo 1. Katılım bankaları ve bankacılık sektörünün finansal büyüklükleri (milyon TL)*

FİNANSAL BAŞLIKLAR	BANKACILIK SEKTÖRÜ			KATILIM BANKALARI		
	Ağustos 2019	Aralık 2018	2019/2018 (Değişimi%)	Ağustos 2019	Aralık 2019	2019/2018 (Değişimi%)
Toplanan Fonlar	2.370.615	2.051.166	15,6 %	183.764	137.220	33,9 %
Kullandırılan Fonlar	2.631.381	2.465.582	6,7 %	138.486	124.562	11,2 %
Takipteki Alacak (Brüt)	123.798	96.611	28,1 %	6.818	5.050	35,0 %
Toplam Aktif	4.270.409	3.867.135	10,4 %	252.229	206.806	22,0 %
Öz Varlık	456.282	421.185	8,3 %	20.291	16.780	20,9 %
Net Kâr	32.838	38.046	-13,7 %	1.785	1.847	-3,4 %
Personel Sayısı	205.415	207.716	-1,1%	15.910	15.654	1,6%
Şube Sayısı	11.440	11.565	-1,1 %	1.145	1.122	2,0 %

Kaynak: TKBB (2019). Erişim Tarihi: 30.10.2019

İlk özel finans kurumlarından; 1984 yılında Faisal Finans Kurumu ve Albaraka Türk kuruluşlarını tamamlayarak 1985 yılında faaliyete başlamışlardır. 1988 yılında Kuveyt Türk Evkaf Özel Finans Kurumu, 1991 yılında Anadolu Finans Kurumu, 1995 yılında İhlas Finans Kurumu ve 1996 yılında da Asya Finans Kurumu, kurularak faaliyete başlamıştır. 5411 sayılı Bankacılık Kanunu'nun****01.11.2005 tarihinde yürürlüğe girmesiyle isimleri “Katılım Bankası” olarak değiştirilmiş ve Türk Bankacılık sisteminin bir parçası olarak kabul edilmişlerdir.

2008 küresel finans krizinden sonra, özellikle de 2009'dan itibaren dünyada olduğu gibi Türkiye'de de faizsiz bankacılığa olan talep ve ihtiyaç artmaya başlamıştır. 2019 yılına gelindiğinde Türkiye'de Albaraka Türk (1984), Kuveyt Türk (1989), Türkiye Finans (2005), Ziraat Katılım (2015), Vakıf Katılım (2016) ve Emlak Katılım Bankası (2019) olmak üzere altı adet katılım bankası mevcuttur. Ayrıca Halk Katılım Bankası da Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu'ndan (BDDK) faaliyet izni almış olup, hala kuruluş aşamasındadır.

2019 Ağustos ayı verilerine göre Türkiye'de faaliyet gösteren altı katılım bankasının toplam yurt içi ve yurt dışı şube sayısı 1.145'tür. Türkiye'deki tüm bankacılık sektörü şube ağının içinde katılım bankalarının şube sayısı yaklaşık olarak %8,9'a tekabül etmektedir. 2019 Ağustos ayı itibarıyla katılım bankalarında çalışan personel sayısı 15.910 kişi olarak kaydedilmiştir. Bu sayı da tüm bankacılık sektöründeki personel sayısı olan 205.415 kişi ile kıyas edildiği zaman, katılım bankalarında çalışan sayısı çok düşük kalmaktadır.

Tablo 2. Katılım bankalarının aktif gelişimi ve sektör içindeki payı (milyon TL, 2014-2019)

	Toplam Aktifler	Değişim %	Sektörel Pay %
2014	104.073	8,4	5,2
2015	120.252	15,27	5,1
2016	132.874	10,5	4,9
2017	160.136	20,5	4,9
2018	206.806	29,1	5,3
2019/Nisan*	240.492	14,2	5,3

*2019 Nisan ayına kadar karşılaştırma yapılmıştır.

**** Resmi Gazete: 01.11.2005 tarihli, 25983 sayılı

Kaynak: TKBB (2019).

Tablo 2’de gösterildiği gibi, Türkiye’de faaliyet gösteren katılım bankaları toplam aktif büyüklüğü 2018’de bir önceki yıla göre %29,1 artışla 206,8 milyar TL’ye ulaşmıştır. Emlak katılım Bankasının da açılmasıyla 2019 Nisan ayı itibarıyla 4 ay gibi kısıda sürede katılım Bankalarının toplam aktif büyüklüğü %14,2 artışla 240,4 milyar TL’ye ulaşmıştır. Tablolarda verilen istatistiki bilgilerde görüleceği üzere katılım bankaları hızlı bir büyüme göstermesine rağmen hala bankacılık sektörü içinden aldıkları pay %5,3 seviyelerinde kalmaktadır. Türkiye’nin nüfusunun %99’u Müslüman olmakla beraber katılım bankalarını tercih edenlerin sayısının az olması katılım bankacılığı ile ilgili bazı temel sorunların olduğunu göstermektedir.

YÖNTEM

Türkiye’de faaliyet gösteren katılım bankalarının sorunları ve ihtiyaçlarını tespit etmek için gerçekleştirilen bu ankete dayalı araştırmada, sosyolojik metodolojiye sadık kalınarak tesadüfi örneklem yoluyla İslami finans alanında çalışmaları olan akademisyenler, katılım bankalarında görev alan yönetici statüsündeki uygulayıcılar ve katılım bankaları müşterileriyle derinlemesine mülakatlar planlandı.* 2018 Eylül ayının ilk haftasında başlanan saha çalışması, 2019 Nisan ayı sonu itibarıyla tamamlandı. Saha çalışması, İstanbul ve Bingöl şehirleri örneği üzerinden yapıldı. İstanbul İlinde 4 akademisyen, 6 banka yöneticisi, 9 müşteri, Bingöl İlinde de 5 akademisyen 2 banka yöneticisi ve 9 müşteri ile toplamda 35 farklı örnek kişiye ulaşılarak derinlemesine görüşmeler yapıldı. 35 örneklem az gibi görünse de, nitel bir araştırma için yeterlidir. Görüşmelerde açık uçlu sorular sorularak görüşmenin seyrine göre ek sorular da eklenerek İslami finans hakkında derinlemesine bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Ülkemizde son yıllarda yaşanan gelişmeler nedeniyle görüşmeciler görüşme esnasında ses kaydının alınmasından çekinmişler ve görüşmeler manuel not alınarak kaydedilmiştir. Görüşmelerde sorulan temel sorular şunlardır:

Akademisyenlere sorulan temel sorular:

- Katılım bankalarının gelişimi hakkında bize bilgi verebilir misiniz?
- Sistemin geliştirilip yaygınlaştırılması için neler yapılabilir?
- Katılım finans alanında hukuki veya İslami açıdan gördüğünüz sorunlar nelerdir?
- Bu sorunlara yönelik önerileriniz nedir?

Katılım bankaları yöneticilerine sorulan temel sorular:

- Katılım finans sisteminin uygulamalarında ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
- Uygulamada yaşanan problemleri aşmak için neler yapılabilir?
- Yabancı yatırımcıların ilgisini çekmek için neler yapılabilir?
- Yeni yasal düzenlemeler veya bir takım düzenleyici denetleyici kuruma ihtiyaç var mı?

Müşterilere sorulan temel sorular:

- Katılım bankalarını tercih sebebiniz nedir?
- Bu bankalar diğer bankalardan farklı olarak size ne sunmaktadır?
- Katılım bankalarının yaptığı tüm işlemler sizce faizsiz mi?
- Katılım bankalarının hizmet kalitesi, meşruiyeti, vb. konularda ne düşünüyorsunuz?
- Bu konularda önerileriniz nedir?

Tüm görüşmelerden alınan notlar analiz edilerek değerlendirme yapılmıştır. Nitel bir araştırma olduğundan sınırlı sayıda kişiyle görüşme yapılmıştır. Bu da çalışmanın kısıtı sayılabilir. Ancak bu çalışmada temel hedef olarak, belli bir evrene ilişkin genelleme yapmak değil, bu konuyu ayrıntılarıyla

* “Katılım Finans Sisteminin Türkiye’deki Mevcut Sorunları ve Çözüm Önerileri” isimli anket çalışması, ilgili üniversitenin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 09/03/2020-E.5410 tarih ve “92342550/044/” sayılı uygunluk izni ile yapılmıştır.

inceleyerek; Türkiye'deki İslami finans sisteminin büyük bir bölümünü^{*****} elinde bulunduran katılım bankalarının durumunu değerlendirmek, gelişimini engelleyen sorunları tespit etmek ve bu sorunların çözümüne katkı sağlayacak önerileri ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Her üç gruba sorulan sorular sonucu elde edilen veriler; yasal düzenlemeler konusunda eksiklikler, konvansiyonel bankalara aşırı benzerlik, yeterli sayıda destekleyici kurumun bulunmaması, ürün ve sermaye yetersizliği, bilgi eksikliği, şube ve personel sayılarının yetersizliği, İslami bankalar arası piyasa ve muhasebe standartlarında herhangi bir birlik olmayışı gibi ortak sorunlara işaret etmektedir. Bu sorunlara çözüm olarak da katılım bankalarının faaliyetlerini düzenleyen müstakil bir kanunun hazırlanması, İslami Finans Kurumları Muhasebe ve Denetim Teşkilatı (AAOIFI) standartları çerçevesinde özgün ve ortak muhasebe kayıtlarının oluşturulması, merkezi bir danışma ve fetva kurulunun oluşturulması, üniversitelerde İslami finans eğitimi veren daha kapsamlı bölümlerin açılması, akademi dünyasıyla katılım finans sisteminin uygulayıcılarını bir araya getiren ortak akıl çalışmalarının yapılması, finansal mühendislik faaliyetlerinin artırılması önerileri öne çıkmaktadır.

Türkiye'de Katılım Bankacılığının Sorunları

Yasal Düzenlemeler

Hükümetlerin, İslami finans sektörüne bakış açıları, İslami finansın gelişmesini etkileyen temel etkenlerden bir tanesidir. Türkiye'de, hükümetler uzun yıllar İslami finans adlı farklı bir sektörün olamayacağı kanaatini taşımışlardır. Bu nedenle İslami finansa yönelik ayrı bir mevzuat hazırlanmamış, var olan mevzuatın içine maddeler eklenerek düzenlemelere gidilmiştir. 1999 yılına kadar Özel Finans Kurumları'na (ÖFK) ilişkin kanun düzeyinde bir düzenleme olmadı. 2005 yılından sonra da katılım bankacılığı adı altında konvansiyonel bankalarla aynı kanuna tabi olmuşlardır. Bu durum, sistemin İslam hukukuna uygunluğu konusunda iç ve dış yatırımcıların temkinli yaklaşmasına sebep olmuştur. Örneğin 07.06.2013 tarih ve 28670 sayılı Kira Sertifikalarına ilişkin Tebliğ'de de AAOIFI tanımında geçen 14 sukuk çeşidinden sadece icara sukukun tanımı yapılmış olup, icara sukukun ihracına izin verilmektedir. Bu durum, Türkiye'nin Uluslararası piyasada sukuk ihracatının faaliyet alanlarının sınırlarını da kısıtlamaktadır.

Yine 18 Ekim 2018 tarihinde yayımlanan yönetmeliğin^{*****} 6/4. maddesine göre yatırım vekaleti sözleşmesine dayalı katılma hesaplarında; müşteri, hesaba yatırdığı miktar ve vaat edilen tahmini kâr miktarını talep etme hakkı, bankanın da bunu ödeme yükümlülüğü bulunmaktadır. Böylece bu hesaplar anapara artı getiri (vaat edilen kâr) sözleşme olarak kurulmaktadır. Katılım bankaları son yıllarda bu tür vekalet dayalı fon işletim sisteminde vaat ettikleri anapara ve tahmini kârı ödeyebilmek için genellikle uluslararası piyasalarda hayali metal alım satımı yapmaktadırlar. Bunu izah edebilmek için İslami finans yöntemlerinden Tevruk işlemine başvurumaktadırlar. Bu yöntemde Londra Metal Borsası veya acentelik yapanlara belli komisyon ödeyerek müşteri adına hayali metal alınmakta; bu metal de, vadeli olarak bankaya satılmakta, banka da yatırımcısına anapara ve getiri garantili borçlanmakta ve daha sonra metal tekrar borsada satılarak nakde çevrilmektedir. Böylece İngiltere'deki acentelere belli oranda komisyon ödenerek alım satım görüntüsü altında hileli faizcilik yapılmaktadır (İktisad, 2019).

Konvansiyonel Bankalara Benzerlik

Katılım bankalarının, kanunda, konvansiyonel bankalara benzer şekilde tanımlanması müşteriler açısından katılım bankaları sisteminin konvansiyonel bankalarla benzer olduğu algısı oluşturmaktadır. Katılım bankalarının standart banka kartı, ATM, POS hizmetleri ve ödeme sistemleri genel olarak konvansiyonel bankalarla aynıdır. Kredi kartları hizmetleri de benzer olmakla beraber İslam hukuku gereği farklıdır. Konvansiyonel bankalar kredi kartlarına nakit avans sunabilirken, katılım bankaları da belirli müşterilerine sınırlı limit dahilinde faizsiz nakit avans hizmeti vermektedirler.

***** İslami Finansın diğer alanları: İslami Hisse Senetleri, Kiralama Sertifikaları, İslami Sigortacılık v.b.

***** Resmi Gazete: 18 Ekim 2018 tarih ve 30569 sayı

Katılım bankalarında yapılan faaliyetlerin, dışarıdan bakıldığında konvansiyonel bankalara benzediği; fon kullanmada, katılım bankalarındaki finansal işleyişin de konvansiyonel bankalara benzediği, fonun katılım bankalarında değerlendirilme sürecinde ise işleyişin detaylarının toplum tarafından pek bilinmediği görülmektedir. Örneğin müşteriler ile yapılan görüşmelerde; katılım bankalarının diğer bankalarla aynı olduğu, hatta katılım bankalarından birinin internet bankacılığı kullanılarak seyahat kredisi talebinde bulunduğu ve katılım bankasının da hemen hesaba krediyi tanımladığı bilgisi iletilmiştir. Bu nedenle, katılım bankalarının konvansiyonel bankalardaki gibi kredi dahi tahsis ettikleri dile getirilmiştir. Buna rağmen, katılım bankacılık sisteminin kullanmasının sebebi olarak ise faizsiz olması ve dinen sorumluluktan kurtulmak için yapıldığı açıklaması getirilmiştir.

Yeterli Sayıda Destekleyici Kurumun Bulunmaması

Katılım Bankalarının Türkiye’deki gelişimini etkileyen etkenlerden birisi de yapılan işlemlerin İslami açıdan meşruiyeti tartışmalarıdır. Temelini İslam dininin esaslarına dayandıran İslami finansa uygun işlem yapan katılım bankalarının uygulamadaki faaliyetleri konusunda tartışmalar bulunmaktadır. Faiz hassasiyeti bulunan ve finansman ihtiyaçlarını İslam hukukuna uygun karşılamak isteyen müşterilerin, katılım bankaları ile ilgili yapılan tartışmalardan negatif etkilendiği görülmektedir. Merkezi bir fetva veya danışma kurulunun olmaması nedeniyle aynı finansal ürün veya işlemler hakkında farklı kişiler tarafından farklı fetvalar verildiği gösterilmektedir.

Öte yandan, Türkiye’de henüz İslami usullere göre işlem yapan bir kredi değerlendirme kuruluşu da bulunmamaktadır. Üstelik ticaret odaları da gerekli disiplinin uygulanması ile ilgilenmiyor gözükülmektedirler. Tüm kamu ve özel kredi araçları üretenlerin finansal sağlıklarını, güven riski ve kredi vermeye uygunluklarının değerlendirilmesi; bu ürünlerin İslam hukukuna uygunluk açısından da incelenmesi hususunda eksiklikler olduğu görülmüştür.

Bunun yanı sıra, uluslararası finans sistemde meydana gelen krizler ve bankacılık sisteminin giderek daha karmaşık hale gelmesi de tüm finansal sistemde dış denetimin ne kadar önemli olduğunu ortaya koydu. Katılım finans sistemini İslam hukuku ve finansal açıdan değerlendirebilecek bir dış denetim kuruluşu ise bulunmamaktadır.

Ürün ve Sermaye Yetersizliği

Katılım Bankacılığının gelişmesini engelleyen diğer bir sorun da ürün çeşitliliğinin yetersiz olmasıdır. İslami ortaklık modelleri esas alınarak, konvansiyonel bankacılıktan devşirilerek kurgulanan katılım bankacılığının finansman sağlama yöntemlerindeki işleyişler; konvansiyonel bankacılık yapısına benzerdir ve her ikisi de aynı ekonomik sistem içerisinde faaliyette bulunmaktadırlar, Bağış (2019). Aynı piyasalarda işlem yapmalarından dolayı müşteriler tarafından kolayca karşılaştırılmakta; şekil olarak konvansiyonel bankaların kullandıkları konut, işyeri kredilerine benzer şekilde işleyen murabaha modelinin de %95’lerde kullanıldığı görülmektedir (Akten Çürük, 2013, s. 80). Murabaha modelinin bu kadar çok kullanılması literatürde murabaha sendromu olarak da ifade edilmektedir. Murabaha modeline göre katılım bankaları finansmana konu ürünü satın aldıktan sonra vadeli olarak finansmanı talep edene satarlar. Böylece ödeme satıcıya yapılır. Bu muamele 5411 Sayılı Bankacılık Kanunu’nu gereği bankaların gayri menkul ve emtia üzerine ticari faaliyet yapmaları yasak olmasından dolayı vekaleten gerçekleştirilmektedir. Müstakil düzenlemelerin olmaması ve seküler finansal yapı bu yönüyle sorunludur.

İslami finans konusunda uzman olarak değerlendirilen bir akademisyen ile yapılan görüşmede de; katılım bankacılığının ortaya çıkış felsefesinin ortaklık üzerine kurulduğu, ancak ortaklıkla ilgili prosedürlerin çok fazla olması ve finansal risklerin yüksek olmasından dolayı uygulaması daha basit ve finansman riski daha düşük olan murabaha modelinin sonradan daha yaygın uygulanmaya başlandığı ifade edilmiştir.

Katılım bankalarının gelişimini engelleyen diğer bir husus da yeterli sermayenin olmayışıdır. Konvansiyonel bankalar sermaye sorunu ile karşılaştıklarında Merkez Bankasından veya diğer ulusal veya uluslararası kurum ve kuruluşlardan faizli kredi alarak bu sorunu çözebilmektedirler. Ancak

faizsizlik esasına göre işlem yapan katılım bankaları faizli işlemleri kullanamadığından bu sorunu rahatça aşmamaktadırlar.

Bilgi Eksikliği

Katılım bankaları hakkında toplumda bir bilgi eksikliğinin olduğu ve katılım bankalarına ilişkin bilgi eksikliğinin sadece halka ulaşmakla sınırlı olmadığı, aynı zamanda işin meşruiyeti konusunda fetva verecek olan ilahiyat camiasına da katılım bankacılığı sisteminin net olarak açıklanamadığı görülmektedir. İlahiyat camiasının sistemin işleyişi ve ürünleri hakkında bilgi sahibi olmadığı, bu nedenle katılım sisteminin uygulamaları hakkında zaman zaman olumsuz fetvalar verdikleri anlaşılmaktadır.

Şube ve Personel Sayılarının Yetersizliği

Katılım bankaları, insan kaynakları alanında da sorun yaşamaktadır. Türkiye’de İslami finans alanında üniversitelerde lisans ve lisansüstü programları yeterli sayıda bulunmamaktadır. Bu nedenle İslami finans sistemini hem şer’i hem de finansal açıdan değerlendirebilecek yeterli sayıda akademisyen bulunmamaktadır. İslam’daki ticari hayatın günümüzdeki yapısı hakkında ilahiyat camiasından ve bankaların işleyişi konusunda da bankacılık sektöründen İslami finans alanında öğrenim görmüş daha fazla insan kaynağına ihtiyaç duyulmaktadır.

İslami Bankalar Arası Piyasa ve Muhasebe Standartlarında Birlik Olmaması

Katılım bankalarının bir diğer temel sorunu da ortak ve İslam’a özgü bir muhasebe kayıtlarının olmayışıdır. Örneğin bir katılım bankasının borç ödenmediği zaman tahsil ettiği gecikme cezasını kaydettiği kalem ile bir başka bankanın kaydettiği kalem farklı olabilmektedir.

TARTIŞMA

Türkiye ve dünya ekonomisi için gittikçe daha fazla önem kazanacağı öngörülen katılım bankalarının ve daha genel anlamda da İslami finansın gelişim serüveni ve mevcut durumu özel önem taşımaktadır. Türkiye’de 2019 yılı itibarıyla faaliyet gösteren altı katılım bankası bulunmakla birlikte, Halk katılım bankası da faaliyet izni almış olup kuruluş aşamasındadır. Halk katılım bankasının da kurulmasıyla dördü kamu diğer üçü ise özel sermaye girişimleri şeklinde olacaktır. Devlet desteğiyle kurulan banka sayısının fazla olması mevcut iktidarın konuya önem verdiğini göstermektedir. Türkiye’deki katılım finansın gelişimi, elbette birtakım faktörlere bağlıdır. İstanbul ve Bingöl illerinde akademisyenler, katılım bankaları yöneticileri ve müşterilerle yapılan görüşmeler sonucunda yapılan değerlendirmelerle elde edilen temel sorunlar yedi başlıkta toplanmıştır. Bu sorunlara çözüm olarak sunulan öneriler de aşağıda sayılmıştır.

Türkiye’de, her şeyden önce, İslami finansa her alanda canlılık sağlayacak bir kanun değişikliği gerekmektedir. Bu kanunla, İslami finansın kendine özgü işlem ve hizmetlerinin İslami esaslara uygun olarak düzenlenmesi ve bu alanda denetim yapacak kurum ve kuruluşlara ilişkin usullerin belirlenmesi gerekmektedir.

İslami finans alanında aynı konu hakkında farklı kişiler tarafından farklı fetvalar verilmesini engellemek ve potansiyel müşteriler nezdinde sistemin meşruiyeti ile ilgili ciddi şüpheleri ortadan kaldırmak için Diyanet İşleri Başkanlığı’nın hem katılım bankalarıyla ilgili hem de diğer alanlarda uygulanan katılım finans ürünleri ile ilgili yorumları değerlendirmesi bakımından Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı İslami finansla ilgili bir Merkezi Danışma ve Fetva Kurulu oluşturulmalıdır. Bu kurul da verilen fetvalarla ilgili yorumlarını resmî web sitesinde açıklamalı ve potansiyel katılım bankacılığı müşterilerinin de bu açıklamalara ulaşması sağlanmalıdır. Mali yönden de BDDK’nın yaptığı genel mali denetimin yanında ayrıca İslami açıdan da katılım bankalarının denetlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, katılım finans kurumlarının sadece İslam hukukuna uygunluğuna bakılmamalı, bununla birlikte katma değeri yüksek ürünler sunulması da gerekmektedir.

Katılım bankalarının dış denetiminin sadece bankanın mali bilançolarının profesyonellerce kabul edilmiş finansal raporlama standartlarına uygunluğu şeklinde değil; ayrıca bankanın ilan ettiği kâr

veya zararın, bankanın gerçek durumunu yansıtıp yansıtmadığı ve elde edilen kâr veya zarar durumlarının da İslam hukuku hükümlerini ihlal edip etmediğinin de denetlenmesi gerekmektedir.

Katılım finansın Türkiye’de karşılaştığı sorunlardan bir diğeri de nitelikli insan kaynağı ve bilgi eksikliğidir. Sistemi, gerek İslam hukuku gerekse finansal açıdan değerlendirebilecek çok az akademisyen bulunmaktadır. Katılım bankalarının gelişimi, finansal kurumsallaşma ve ürünlerin yanı sıra, bu konudaki akademik eğitim ve bilgi düzeyi ile bilinç ve farkındalığın da artırılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Sektördeki insan kaynağının geliştirilmesi için işin özü, temel kuralları, yeni finansman modellerinin oluşturulmasına yön verecek; bankacılık, sermaye piyasaları ve İslami sigortacılık faaliyetlerini de içine alan derslerin yer aldığı lisans programlarının başta devlet üniversiteleri olmak üzere hızlı bir şekilde başlaması ve yaygınlaştırılması gerekmektedir, Bağış (2019) ve Bağış vd. (2019).

Dünyadaki İslami finans alanında eğitim veren üniversitelerin akademik personeli, faizsiz bankacılık esaslarına göre faaliyette bulunan bankaların yöneticileri ve düzenleyici denetleyici kurumların temsilcilerini buluşturan organizasyonlarla İslami finansal mühendislik çalışmalarının da yürütülmesi gerekmektedir. Bu organizasyonu sağlama görevi katılım bankalarına ve Türkiye Katılım Bankaları Birliği’ne (TKBB) düşmektedir.

TKBB’nin 2017 yılında İslami Finans Kurumları Muhasebe ve Denetim Teşkilatı (AAOIFI) ile yaptığı anlaşma çerçevesinde AAOIFI standartlarının da Türkçeye çevrilmesine karar verilmiştir. Bu standartlarının tüm katılım bankalarına uygulanacak şekilde mevzuatta değişiklik yapılarak özgün ve ortak bir muhasebe kayıtlarının oluşturulması da gerekmektedir.

Katılım bankalarına tasarruflarını değerlendirmek amacıyla mevduat yatıran müşterinin, bu bankaların oluşturduğu katılım havuzunda toplanan finansmanın hangi vade ve kâr payı ile kaç kişiye kullanıldığı, bu faaliyet sonucunda ne kadar kâr/zarar elde edildiğini ve bu kâr/zarardan kendi payına düşen miktarın ne olduğunu ortaya koyabilecek şeffaf bir yapının da ortaya konulması gerekmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Son yıllarda, özellikle de 2008 Küresel Finansal Krizi sonrasında, küresel piyasalarda meydana gelen krizler ve buna bağlı olarak yaşanan daralmalar; başta bankalar olmak üzere piyasadaki tüm aktörleri sistemdeki mevcut ürünlere alternatif olabilecek yeni ürünler aramaya yöneltmiştir. Bu bağlamda, daha güvenli ve riski en aza indirgeyebilen yeni ürünlere olan ihtiyaç ortaya çıkmaya başlamıştır. Farklı finansman enstrümanları, özellikle de kalkınmanın finansmanında yeni fikirlere ciddi ihtiyaç olduğu açıktır, Bağış (2019) ve Bağış vd. (2019). Bu arada, yaşanan gelişmelere paralel olarak, piyasada aslında hep var olan fakat dini hassasiyetlerinden dolayı çok fazla aktif rol oynayamayan muhafazakâr kesimin fonlarının değerlendirilmesi ihtiyacı da benimsenmeye başlamıştır.

Ancak Türkiye’deki katılım bankalarının ilk faaliyete başladığı tarihten itibaren 40 yılı aşkın bir süre geçtiği halde; bankacılık sektöründen bu finansal kurumların aldığı pay henüz istenilen seviyeye gelebilmiş değildir. Bu çalışma, daha önce yapılmış olan çalışmalardan farklı olarak; bu düşük pazar payının ve mevcut sorunların sebeplerine odaklanılmaktadır. Yukarıda sıralanan literatür çalışmalarından farklı olarak, bu çalışmada temel hedef olarak, belli bir evrene ilişkin genelleme yapmak değil, bu konuyu ayrıntılarıyla inceleyerek; Türkiye’deki İslami finans sisteminin büyük bir bölümünü elinde bulunduran katılım bankalarının durumunu değerlendirmek, gelişimini engelleyen sorunları tespit etmek ve bu sorunların çözümüne katkı sağlayacak önerileri ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Bu sorunlara çözüm olarak da katılım bankalarının faaliyetlerini düzenleyen müstakil bir kanunun hazırlanması, İslami Finans Kurumları Muhasebe ve Denetim Teşkilatı (AAOIFI) standartları çerçevesinde özgün ve ortak muhasebe kayıtlarının oluşturulması, merkezi bir danışma ve fetva kurulunun oluşturulması, üniversitelerde İslami finans eğitimi veren daha kapsamlı bölümlerin

açılması, akademi dünyasıyla katılım finans sisteminin uygulayıcılarını bir araya getiren ortak akıl çalışmalarının yapılması, finansal mühendislik faaliyetlerinin artırılması önerileri öne çıkmaktadır.

Çalışmada çıkan sonuçlar incelendiğinde, İslami finansman ürünleri konusunda atılması gereken en önemli adımlardan biri olarak, diğer piyasalarda olduğu gibi, düzenleyici ve denetleyici rol oynayabilecek özel kurumların teşekkülünü sağlamak ortaya çıkmaktadır. Bu durum, hem yapılacak işlemlerin şeffaflığı ve geçerliliği anlamında bir kontrol mekanizması olacak hem de dini hassasiyetler gözetilerek İslami anlamda uygun olmayan durumlar bertaraf edilebilecektir. Bununla birlikte nasıl ki dünya piyasalarında ve ülkemiz hisse senetleri piyasasında performansı ölçülebilen endeksler mevcut, aynen bu şekilde İslami finans ürünlerinden olan sukuk ve benzeri ürünlerin performansının da ölçülebildiği yeni endeksler oluşturulması sağlanmalıdır.

Bu itibarla, katılım bankalarının yasal alt yapısının geliştirilerek devlet desteğiyle teşvik edilmesi ve söz konusu teşviklerin iyi şekilde pazarlanarak potansiyel yatırımcıların katılım finans pazarına dahil edilmesiyle, Türkiye özellikle körfez yatırımcıları açısından cazip bir İslami finans pazarı haline gelebilir.

KAYNAKLAR

- Abdullayev, E. (2015). Bir finansman modeli olarak mudarabe'nin faizsiz bankacılıkta etkin şekilde kullanılması sürecinde sivil toplum örgütlerinin aktif rol üstlenmesi. *International Congresson Islamic Economics And Finance*, 4, 189-200.
- Akten Çürük, S. (2013). İslami finansın Türkiye'deki gelişimi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Konya.
- Aktepe, İshak E. (2010). *İslam hukuku çerçevesinde finansman ve bankacılık*. İstanbul: Erkam Matbaası.
- Aktepe, İshak E. (2012). *Sorularla katılım bankacılığı*. İstanbul: TKKB Yayınları.
- Atar, A. (2017). Başlangıcından günümüze dünyada ve türkiye'de islami bankacılığın genel durumu. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 26(4), 1029-1062.
- Bafra, E. (2016). *İslami bankacılıkta sukuk (kira sertifikaları) ve uygulaması*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bağış, B. (2019). Yeni dönemin finansman araçları, SETA Analiz, *September 2019, No 294*. ISBN: 978-605-7544-82-7.
- Bağış, B., Kaya, Ş. ve Böçkün, B. (2019). Yerel kalkınmanın finansmanında alternatif bir model olarak islam iktisadı ve finansı. 5th International Regional Development Conference Proceedings Book, pp. 536-563.
- Bayındır, S. (2005). *İslam hukuku penceresinden faizsiz bankacılık*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Bayındır, S. (2015) *Fikhi ve islami açıdan islami finans (Para ve sermaye piyasaları 2*. İstanbul: Süleymaniye Vakfı Yayınları.
- Chapra, Muhammad U. (2014). *İslam iktisadında ahlak ve adalet*. Çev.Mehmet Saraç, İstanbul, İsfam Yayınları.
- Erkuş, H., Çenberlitaş, İ. (2015). İslami finans araçlarından olan sukuk'ların muhasebeleştirilmesi., *International Congresson Islamic Economics And Finance*, 3.Cilt, 1-16.
- Gedikli, A. ve Erdoğan, S. (2016). *Katılım bankacılığı: Türkiye ve Dünya uygulaması*, Ed. Ayfer Gedikli, Seyfettin Erdoğan ve Durmuş Çağrı Yıldırım, İslam Ekonomisi ve Finansı. İstanbul: Umuttepe Yayınları. s.195-247.
- İktisad (2019). <http://www.iktisad.org.tr/katilim-bankaciliginin-ruhuna-el-fatiha-mi/> (Erişim Tarihi 20.06.2019).
- Kaya, F. (Ed.) (2017). *Katılım bankacılığı*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kelleroğlu, F. (2017). Katılım bankacılığı alanında yaşanan küresel gelişmeler. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(2), s.157-172.
- Özsoy, İ. (2011). *Türkiye'de katılım bankacılığı*. Türkiye Katılım Bankaları Birliği, İstanbul.
- Tabakoğlu, A. (2016). *İslam iktisadına giriş*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Tekbaş, M. Ş. (2013). İslami finans kavramı, ürünler, dünyada ve Türkiye'de gelişimi ve geleceği. Sermaye Piyasaları Araştırma ve Uygulama Merkezi, Araştırma Notları, İstanbul.

- TKBB (2019). Türkiye KATILIM BANKALARI BİRLİĞİ: <http://www.tkbb.org.tr>. (Erişim Tarihi 20.06.2019).
- Türkan, Y. (2019). *33 soruda İslami finans ve bankacılık*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Yanpar, A. (2014). *İslami finans ilkeler, araçlar ve kurumlar*. İstanbul: Scala Yayınları.
- Yazıcı, S. (2017). *İslam iktisadı ve finansı*. Ed. Hakan Sarıbaş. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları.
- Yüksel, S. (2016). *Katılım bankacılığı: Türkiye ve Dünya uygulaması*. Ed. Ayfer Gedikli, Seyfettin Erdoğan ve Durmuş Çağrı Yıldırım, İslam Ekonomisi Ve Finansı, Umuttepe Yayınları. İstanbul, s.175-193.

Extended Abstract

Participation banks are expected to play a significant role in the world and Turkish economy, as well as the diversity and stability of the corresponding financial markets. In Turkey, although there are currently six active participation banks as of 2019, Halk Participation Bank has also received permission to operate and is currently in the foundation stage. With the establishment of this new public participation bank, four will be in the form of public and three in the form of private equity initiatives. The fact that the number of banks established with state support is high also indicates that the current government gives a significant importance to the issue of participation banking. Meanwhile, development of participation finance in Turkey, of course, depends on several other factors. The main problems spotted as a result of the evaluations made as part of the interviews with academics, participation bank managers and customers in Istanbul and Bingöl provinces are listed under seven headings. A number of suggestions are presented as a solution to the issues brought up. The aim of this study is to identify the problems affecting the development of participation banking in Turkey, in particular, and to provide to the point solutions for the financial system to eliminate the negative effects related to these problems. Face-to-face interview technique, one of the qualitative research methods, is used in this study. Numerous meetings have been held with the participation bank executives, academics and participation banking customers. The first part of the study deals with overall historical development of the participation banking, and provides information regarding the initial applications in the world and Turkey. In the second part, the participation banking financing methods that are commonly used are explained. The third chapter discusses development of the participation banks in Turkey. In the following chapter, the existing problems identified in the participation banking sector in Turkey are brought up. Finally, in the fifth part, various alternative solutions are proposed. The resulting issues considered as a major problem in the banks, as an outcome of the face-to-face interviews conducted between September 2018 - April 2019 with the participation bank executives, academics and customers in Bingöl and Istanbul Provinces, are pointed out here. The aim is to evaluate the situation of participation banks that hold a large portion of the Islamic financial system, to identify problems affecting their development and to provide suggestions towards solution of these problems. In the light of the data obtained as a result of these interviews and the literature review; similar structure with the conventional banking system, inadequate number of branches and personnel, the legitimacy discussions, lack of variety of products and human resources are just a few problems to be listed. As alternative solution frameworks, preparation of a separate law regulating the activities of participation banks, creation of original and common accounting records within the framework of AAOIFI (the Accounting and Auditing Organization for Islamic Financial Institutions) standards, creation of a central advisory and fatwa board, opening of more comprehensive departments providing Islamic finance education in universities, bringing together the academia and the practitioners of the participation finance system, common mind studies and increasing financial engineering activities has emerged. The most important step to be taken in the context of the Islamic finance products is to establish a private institution that can play a regulatory and supervisory role just as in the other similar markets. This will both be a control mechanism in terms of transparency and validity of the transactions to be performed, and in case of religious sensitivities, inappropriate situations in the Islamic sense can be eliminated. As a result of the most recent Global Financial Crises occurring all over the world markets, all actors in the market, especially the banks, are in search for new products that may be alternative to the existing products in the system. In this context, the need for new products that are safer and those that can minimize risks has begun to emerge. In the

meantime, in parallel with these developments, the need to utilize the funds of the Muslim segment, which is always present in the market but does not play an active role in the development processes due to the religious sensitivities, has also been adopted. However, even after a period of over 40 years starting from the date of the first activities of participation banks in Turkey, total share of the participation banks in the banking sector has not yet been able to come to the desired levels. Analysis outputs reveal that the most important step to be taken regarding Islamic financing products is the establishment of private institutions that can play a regulatory and supervisory role just as in the other similar markets. This will function as a control mechanism in terms of transparency and validity of the transactions to be carried out, and the situations that are not religiously suitable can also be eliminated. Just as those indices that measure performances of the various sectors both in the world markets and in our country's stock market, new indices demonstrating performance of sukuk and other similar Islamic (or Islamic finance) products should also be created. In this regard, by developing the legal infrastructure, providing solutions to all the major issues brought up here, better incorporating the participation banking into the financial markets and marketing of this sector in the best way; potential new investors (such as the Gulf investors or conservative local investors) should be encouraged, share of these banks should be increased, participation banks should be further supported by the governments. That way, Turkey could become a new and attractive Islamic finance center.

**MİLLÎ MÜCADELE DÖNEMİ VE SONRASINDA TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN
EKONOMİ POLİTİĞİNİN İNCELENMESİ
(1918-1930)**

Ahmet Yusuf YILMAZ*

Öz

Ekonomik faaliyetler, insanlık tarihi boyunca toplumların ve devletlerin en önemli faaliyetlerinden biri olmuşlardır. Bu düşünceden hareketle Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecindeki ekonomik faaliyetlerin ve ekonomi yönetiminin nasıl olduğuna dair göstergeler bulunmaktadır. Millî mücadele dönemi olarak adlandırılan bu dönemde halk hem yoksullukla hem de düşmanla mücadele etmeye çalışmıştır. Yaşanan mücadelede Anadolu halkının zafere nasıl ulaştığı ve ulus devleti kurduğu bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti yöneticilerinin kuruluş yıllarında uyguladığı ekonomi politikalarına bakıldığında müdahaleci bir ekonomik yöntem sergilediği görülmektedir. Yeni devletin kurulma sürecindeki buhranlı dönemde Max Weber'in karizmatik otorite tanımına uyan asker kökenli yöneticiler; yeterli sermayeye sahip olmadan, umutsuz, bitkin olan halka cesaret vererek umut olmuştur. Bu çalışmada Millî Mücadele ve sonrasındaki dönemde uygulanan ekonomi politikaları tetkik edilmektedir. Birinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle ulus inşa sürecinde (millî ekonominin kurulmasında) savaş ekonomisini, devletin kurulmasında uygulanan ilk ekonomi politikalarını, kurumlarını, vergilendirme sistemini ve yaşanan 1929 ekonomik krizinin nasıl atlatıldığını sonuçlarıyla ortaya koyma amacıyla o dönemi anlatan kaynaklar irdelenerek bu makale yazılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Cumhuriyeti, millî mücadele, politika, ekonomi

**ANALYSING OF POLITICAL ECONOMY IN THE NATIONAL STRUGGLE ERA AND
POST-NATIONAL STRUGGLE PERIOD OF REPUBLIC TURKEY**

(1918-1930)

Abstract

Economic activities have been one of the important activities of societies and states throughout human history. Starting from this idea of there are indications that economic activities and economic management in the process of establishment of the Republic of Turkey. In this period, which is called the period of national struggle, people tried to fight both poverty and the enemy. The subject of this article is how Anatolian people achieved victory and established a nation-state in war. When you look at the economic policy of the Republic of Turkey, leaders were implemented in the Republic of Turkey's foundation year; it is seen as an interventionist economic structure. During depression years in the process of establishing the new state, military-based rulers, who were suitable to Max Weber's definition of charismatic authority, without having enough capital, hope were given to the desperate and exhausted people for encouragement. In this study, Political Economies in the National Struggle and Republic of Turkey are analyzed. With the end of the First World War, this article was written by examining sources which explain that period. This article was tried to reveal the war economy, first economic policies applied in the establishment of Republic of Turkey, Turkish institutions, taxation system and how the economic crisis of 1929 was overcome in the nation-building process.

Keywords: Republic of Turkey, national struggle, policy, economy

* Araştırma Görevlisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, ahmet.yilmaz@hbv.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3499-7676>

GİRİŞ

Bu çalışma; millî mücadele döneminde ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında uyguladığı ekonomi politikasını, devletin kuruluşunu anlama açısından ele alınmıştır. Çalışmanın ilk bölümde ülkenin ekonominin gelişimini, tarihsel arka planı göz önünde bulundurularak neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde devletin kuruluşunda izlenen politikaları daha iyi anlamının yolu olarak Osmanlı Devleti'nin son dönem ekonomisi incelenmiştir. Bu bölümde, Osmanlı Devleti'nin borçlarının kurumsal hale geldiği, tarihsel başlangıç noktası olarak Düyun-u Umumiye İdaresi'nin kuruluş tarihi seçilmiştir. Bu kurum, ülkeyi ağ gibi kaplayan yabancı devletlerin kurduğu bir vergilendirme teşkilatıdır. Düyun-u Umumiye ile birlikte Osmanlı Devleti kendi vergilerini toplamaktan aciz bir duruma düşmüş ve yabancı devletlerin borçlarını ödemek için kurulan Düyun-u Umumiye ile halktan vergiler toplanmaya başlamıştır ki bu durum; Osmanlı Devleti'nin mali meşruiyeti sorununu ortaya çıkarmıştır. Bu konuda incelenen diğer husus yeni devletin kurucusu Mustafa Kemal'in yetişmesinde onun düşünce dünyasını etkileyen Osmanlı ekonomi politikasının ele alınmasıdır. Mustafa Kemal, Osmanlı Devleti'nin yıkılış döneminde eğitim görmüş bir Türk subayıdır. Dolayısıyla Osmanlı Devleti'nin gerileme ve yıkılış nedenleri üzerinde döneminin aydınlarının eserlerini, düşüncelerini öğrenmiş bir liderdir(Ergin, 1984: 52). Mustafa Kemal'in doğduğu yıl, Düyun-u Umumiye İdaresi'nin kurulduğu yıldır. Öğrenimini gördüğü yıllarda bu kurumun mali açıdan ülkeye verdiği zararları görmüştür. Tanık olduğu olaylar çevresinde kuracağı devletin temellerini inşa ederken mali bağımsızlığa, gelirin giderleri karşıladığı denk bütçe oluşumuna gayret etmiştir.

Kurulan Türkiye Cumhuriyeti ulus temelli bir devlettir. Bu sebeple kendi mali kurumlarını kurarken Osmanlı Devleti'nden farklı olarak millî kalkınma, millî ekonomi, yerli sermaye gibi temellere dayanmıştır. Bu çalışmada, Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı Devleti'nden hangi politikalarda farklılaştığı, Kurtuluş Savaşı'nda enflasyonu nasıl önlediği, devlet yatırımlarının hangi alanlarda yoğunlaştığı gibi sorulara yanıtlar aranacaktır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında olağanüstü haller mevcut olması nedeniyle ilk kurulan hükümetlerin ekonomiye müdahaleci bir politika izlediği tespit edilmiştir. Ekonomiye devletin müdahale etmesinin temel nedenin halkta liberal düşüncenin yerleşmemesi, halkın elinde teşebbüslere yetecek kadar sermayenin bulunmayışıdır. Bu sebeple büyük yatırımlar devlet eliyle veya devlet teşviki ile yapılmıştır.

Tarihsel Gelişim: Cumhuriyet Öncesi Osmanlı Devleti Dönemi Ekonomisi

Osmanlı Devleti XVI. Yüzyıl'da dünyanın süper devleti iken, çeşitli sebeplerle dünyanın gidişatına ayak uyduramamış, özellikle Avrupa'daki Rönesans ve Reform hareketleriyle birlikte başlayan ilerlemelere ancak seyirci kalmıştır. Teknik gelişmeler, coğrafi keşiflerle birlikte dünyanın bilinmeyen ülkelerin keşfi, Hindistan yolunun Güney Afrika'dan dolaşarak bulunması, bu yollarla Avrupa'ya bol hammadde ve kıymetli madenlerin akışı, Osmanlı ekonomisi aleyhine gelişmelerden birkaçıdır. Osmanlı Devleti en güçlü olduğu Kanuni döneminde, Hint Okyanusu'nda özellikle Portekizlilere karşı bir savaş vermişse bile bu savaşta başarılı olamamış, sadece Akdeniz ticaretini elinde tutması ekonomik anlamda yeterli olmamıştır. Osmanlı Devleti'nin Kanuni döneminde Avrupa ticari rekabeti açısından kimi devletlere vermiş olduğu ticarî kapitülasyonlar, başlangıçta Osmanlı Devleti açısından olumlu ve ihsan niteliğindeyse de sonraları devletin aleyhine verilmiş birer taviz niteliğine dönüşmeye başlamıştır.(Nebioğlu, 1986: 9).Özellikle Endüstri Devrimi'nin batıda gelişmesi ile çeşitli etkenlerle büyüyüp güçlenen Avrupalı devletler karşısında, Osmanlı Devleti bu sanayi gelişmelerindeki dinamiği yakalayamamıştır. Aksine gittikçe zayıflayıp iktisadi açıdan kapitalist devletlerin pazarı olmaya doğru gitmiştir(Berkes, 1975: II/11). Avrupa'nın kalkınmasındaki yöntemleri keşfedip bilimsel ve teknik dinamikleri rasyonel bir mantıkla devlete uyarlamak yerine kalkınmak için taklitçiliği temel ilke olarak benimsemeye başlamıştır(Cem, 1979: 202).Bu değişim sürecinin ekonomik alandaki

yansımalarından birisi de 1838 tarihli Ticaret Sözleşmesi'dir. Önce İngiltere ile imzalanan bu sözleşme, bir-iki yıl içinde diğer ülkelere de imtiyaz verilerek, Osmanlı Devleti, kapitalist devletlerin açık pazarı haline gelmiştir(Bağış, 1983: 17).Ticaret Sözleşmesi ile iç ticarete yabancılara konulan kısıtlamalar kaldırılmıştır. İthalatta, yabancı malların ülkeye girişinde yalnızca % 3'lük bir gümrük resmi uygulanmıştır. Osmanlı tüccarı gerek ithal ve gerek yerli malları iç piyasada naklederken % 12'lik vergi ödemek zorunda bırakılmış, mal ihraç ederken %9 ihraç resmi ve % 3'lük gümrük resmi ile % 12 oranında bir gümrük resmi ödemeye zorlanmıştır(Kütükoğlu, 1974. I/92, Yücekök, 1969). Bu sözleşmeden, İngiltere o kadar memnun olmuştur ki, M. Reşit Paşa'ya bu sözleşmeyi imzalatan İngiltere'nin İstanbul'daki elçisi Ponsonby, İngiliz Dışişleri Bakanı Parlmenton'a "*Umdüğümüz ve hakkımızın çok üstünde iyi bir sonuç aldık.*" diyerek elde edilen muvaffakiyeti bildirmiştir(Yılmaz, 1996: 28). Bu sözleşmelerle Osmanlı ülkesi kapitalist Avrupa için hem açık pazar haline getirildiği gibi hem de ucuz hammadde tedariki sağlayan ülke haline getirmiştir. 1838 Ticaret sözleşmesinin diğer bir yönü de bu tarihten sonra Osmanlı ülkesinden batı ülkelerine doğru kıymetli maden akışı vuku bulmuştur. Açık pazar haline getirilen Osmanlı ülkesinde ithalatın artması altın ve gümüşün hızla sanayileşmiş ülkelere akmasına yol açmış, buna mukabil yerli üreticinin çoğu el tezgâhlarında yüksek maliyetle ürettiği malları ihraç yolu başta yüksek gümrük duvarlarıyla engellenmiş, bu suretle ülkede para sıkıntısı gün geçtikte artmıştır(Yılmaz, 1996: 28,29). Bunun doğal sonucu da Kırım Savaşı sırasında savaş giderlerini temin etmek için 1854 tarihli dış borçlanmaya gidilmiştir(Önsoy, 1999; Özdemir, 2010).1854 tarihinden 1874 yılına değin 20 sene içinde Osmanlı Devleti 15 dış borçlanmaya gitmiş, bu borçlanmalardan eline 127 milyon Osmanlı altın lirası geçtiği halde,239 milyon altın lira borçlanmıştır. Aradaki fark kağıtların ihraç (emisyon) zararı, komisyonlar gibi masraflar için harcanmıştır. Bu süre zarfında 19 Maliye Nazırı (Bakanı) değişmiş, ancak ülke ekonomisi rayına oturtulamamıştır(Yılmaz, 1996: 46). Sonuç gerçekten fecattir. Çünkü 1874-1875 yıllık bütçe geliri 25 milyon lira olduğu halde, borçların o yıllık taksitinin toplamı yaklaşık 30 milyon lira olmuştur. Bu da o yılın gelirlerinin toplamının dahi, o yılın borç taksitini ödemeye yetmediğinin göstergesidir. Devlet, 30 Ekim 1875 tarihinde Ramazan Kararnamesiyle borçlarını ödeyemeceğini dünyaya duyurmuştur(Yılmaz, 1996: 47).Bunun üzerine borç veren devletler bu kararnameyi, dolaylı yaptırımlarla karşılamışlardır:1876 tarihinde Abdülaziz'in tahttan indirilmesi, V. Murad'ın tahta çıkması, onun hastalanması neticesi aynı yıl II.Abdülhamid'in tahta çıkarılması,1877-1878 Osmanlı-Rus Harbi(93 Harbi) hep bu borçlanmanın ve borçları ödeyememiş bulunmanın yaptırımları olarak değerlendirilebilir.

93 Harbi adıyla tarihe geçmiş olan1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sonrasında Barış antlaşmasında arabuluculuk yapmış diye Kıbrıs Adası yönetimi, İngiltere'ye taviz olarak verilmiştir. Berlin Kongresi'nde Osmanlı Borçları masaya yatırılmış, önce 1879 tarihinde Rüşum-ı Sitte ve arkasından 1881 tarihindeki Muharrem Kararnamesi yayımlanmış ardından bir Düyun-u Umumiye İdaresi kurulmuştur. Devlet içinde devlet olan bu teşkilat, ancak Lozan sonrasında kaldırılabilmiştir(Yılmaz, 1996: 52-57).Özetle I. Dünya Savaşı'na kadar Osmanlı Devleti, girdiği açmazlardan kurtulamayarak batılı devletlerden borçlar almıştır.1854 tarihinden itibaren yaptığı toplam borçlanma 350 milyon altın para; borçlanılan ülkelere alınan altın para miktarı ise 220 milyon altındır. Lozan görüşmelerinde masaya yatırılan, o zamana kadar bakiye borç miktarı 161 milyon altın olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti payına düşen kabullenilen borç miktarı ise faizleriyle birlikte 107 milyon altın civarında olmuştur. Bu para,1954tarihine kadar kurulan hükümetler tarafından ödenmiştir(Yılmaz, 1996: 191).

Millî Mücadele Dönemi Ekonomisi

Osmanlı Devleti'nin parçalanmasına yol açmış olan I.Dünya Savaşı o tarihe kadar batılı devletlerin yaptıkları en büyük savaştır. Önceki savaşların maliyeti milyonlarla ölçülürken, I. Dünya Savaşı'nın giderleri cari fiyatlarla 209 trilyon Amerika Birleşik Devletleri dolarını bulmuştur(Toprak, 1979: 205). I. Dünya Savaşı'na Almanya yanında katılan Babıali, bu dönemde batılı itilaf devletlerine olan borç taksit ve faizlerini ödemeyi ertelemiş, buna mukabil Almanya'dan aldığı borçlarla savaşı finanse etmeye çalışmıştır(Yılmaz, 1996: 71). Osmanlı Devleti, Almanya yanında savaşa girmiş olmanın

rahatlığıyla 9 Eylül 1914'te çıkardığı bir irade ile 1 Ekim 1914'ten geçerli olmak üzere kapitülasyonları kaldırdığını ilan etmiş,fakat yabancı ülke temsilcilikleri,bu antlaşmaların ikili antlaşmalar olduğunu,tek taraflı olarak kaldırılmayacağını Babıali'yebildirmişlerdir(Nebioğlu, 1986: 18; Yılmaz, 1996: 83).30 Ekim 1918 tarihli Mondros Mütarekesi bu bakımdan,Osmanlı Devleti'nin tarihsel tükenişini,Millî mücadele ise bütün yokluklara,imkânsızlıklara rağmenM.Kemal önderliğinde yeni bir devletin doğuşunu temsil etmektedir.

Hazırlık dönemi (kongreler, Ankara'nın ilk günleri)

Erzurum Kongresi'nin parasal finansmanı,kongreyi tertip eden Müdafaa-i Hukuk ve Redd-i İlhak gibi dernekler tarafından karşılanmıştır.Hatta para temini için halkın bağışlarına bile başvurulmuştur(Dursunoğlu, 1946: 137). Kongre giderleriyle misafirlerin ağırlanması için harcanan para 1500 lira kadardı (Müderrişoğlu, 1990:163).M. Kemal 9.Ordu müfettişi olarak arkadaşlarıyla 16 Mayıs 1919'da İstanbul'dan Samsun'a hareket ettiği sırada yanında sadece 3 aylık ödeneği ile tüm askerlik hayatı boyunca biriktirdiği 800 lirası vardır (Tevetoğlu, 1987: 307).Erzurum Kongresi bu şartlar altında icra edildikten sonra Sivas'a doğru yola çıkılırken, parasızlık baş göstermeye başlamış, Sivas yolculuğu için lazım olan 1000 lira para emekli binbaşı Süleyman Bey tarafından temin edilmiştir(Dursunoğlu, 1946: 137-138).Bu parayla Sivas yolculuğu için 100'er liradan 4 yaylı araba kiralanabilmiştir (Savaş, 2017: 23-28).Sivas Kongresi,SivasSultanî (Lise)binasında yaz tatili olması sebebiyle icra edilmiştir.Burada kalınan 3 ay zarfında parasal sıkıntı çekilmiş,19 Aralık 1919 tarihinde Ankara'ya hareket edilirken,Mazhar Müfit Bey'in (Kansu) delaletiyle Sivas'ta bulunan Osmanlı Bankası Şubesi'nden zorlukla 1.000 lira borç alınarak Ankara'ya ulaşılmıştır(Kansu, 1988: 170-171; Vural, 2017:23-38).Mustafa Kemal ve arkadaşlarının Ankara'ya geldikten sonra çektikleri sıkıntılı günlerintanıklarından biri Mazhar Müfit (Kansu) Bey'dir.I. Mecliste Hakkari mebusu olmuş Mazhar Müfit Bey, *Erzurum'dan Ölümüne Kadar Atatürk'le Beraber adlı eserinin II. cildinin 506-508. sayfalarında ilginç bir anekdot* ile bu günlerini tasvir etmiştir. M.Kemal'in bankalardan veya çeşitli kurumlardan borç alınması konusundaki tekliflere nasıl sıcak bakmadığını,hatta kimi arkadaşlarının şahsi eşyalarını satarak geçim tedariki yaptıklarını,sonraki yıllarda Diyanet İşleri Başkanı olmuş olan Ankara Müftüsü Rifat (Börekçi) Bey'in gelerek kendilerine halktan bağış olarak topladığı 1.000 lirayı nasıl teslim ettiğini ve bu paranın sıkıntılı günlerde kendilerini nasıl memnun ettiğini anlatmıştır(Kansu, 1988: II/506-508).23 Nisan 1920'de açılan ilk Meclis'ten itibaren KuvayıMilliye olarak yola çıkmış olan bu arkadaşların mali sorunlarını da çözmek ve verilenKurtuluş Savaşı'nın mali finansmanını da çözmek gerekmiştir.Bu nedenle I. Büyük Millet Meclisinde(B.M.M.) çıkarılan ilk kanunun:Ağnam Vergisi Resminin Artırılmasına İlişkin Kanun olmuştur(T.B.M.M. Zabıt Ceridesi, I/38).16 Mart 1920'de İstanbul'un işgali üzerine, Heyet-i Temsiliye adına M.Kemal imzasıyla bütün kolordulara,vilayetlere yazılan tamim ileAnadolu'daki Osmanlı Bankaları, Düyun-u Umumiye ve Reji İdareleri gelirlerine el konulmuş, İstanbul'a değerli maden,para gönderilmesi önlenmiştir. Anadolu'nun gelirlerinin bir kısmı Düyun İdaresi tarafından toplanmıştır.

Meclis hükümetinin yeni kurulduğu dönemde halktan vergi tahsiline imkânı kısıtlıydı. Çünküyeni vergi daireleri kurmak,personel yetiştirmek uzun zaman alan bir süreçtir.Düyun İdaresi örgütlerinden yararlanılarak bu gelirler toplanmıştır.Nitekim B.M.M.'ninilk Maliye Vekili Hakkı Behiç Bey,Düyun İdaresi ile anlaşma yaparak vergilerin bu idare tarafından toplanması, sulhu müteakipte karşılıklı hesapların görüleceği konusunda bir anlaşma yapmış,bu temsil ettikleri yabancı alacaklıların hesaplarını da garanti etmek anlamına geldiğinden Düyun İdaresi bu durumda anlaşmayı memnuniyetle karşılamıştır.

O dönemde Düyun-u Umumiye Merkezi ve Damga Matbaası da İstanbul'da bulunmaktaydı.Damga pullarının İstanbul'da basılıp Anadolu'ya gönderilmesi sağlanmıştır.Ankara Hükümeti Ankara'da satılan damga pullarının parasını İstanbul'a göndermeyip bir gelir olarak bütçeye eklenmiştir.Tütün Rejisi idaresine el konulmuş,Anadolu'daki bütün devlet gelirleri Ankara'nın eline geçmiştir(Selek, 1966: I/130; Pakalın, 1978: IV/417). Meclis, 28 Haziran 1920 tarih ve 46 sayılı kararname ile terekelerden çıkan altın ve gümüşün Ziraat Bankası'na teslimini kararlaştırmak yanında,dışarıya altın ve gümüş çıkmasını önlemek amacıyla gümrük resmini de 5 kat artırmıştır(Maliye Bakanlığı, 1956:

I/5). Bundan sonra koşulların elverdiği ölçüde bütçeler çıkarılarak,mali işlerin düzene girmesi sağlanmıştır.

Kurtuluş Savaşı'nın finansmanı

Tekalif-i Milliye emirleri

M. Kemal'in Meclis tarafından başkomutan atanmasından sonra savaş yönetimini de M. Kemal ele almıştır. Sakarya Savaşı öncesinde 7-8 Ağustos 1921 tarihinde de meclis, Tekalif-i Milliye Emirlerini çıkarmıştır. Buna kararlara göre; her ilçede Tekalif-i Milliye komisyonları kurulmuş, her aile bu komisyonlara bir kat çamaşır, bir çift çorap ve bir çift çarık vermiş, tüccarın elindeki her türlü giyim kuşam malzemelerinin % 40'ı sonradan ödenmesi kaydıyla alınmış, yiyecek maddelerinin % 40'ına,bütün teknik araçların %40'ına,binelik hayvanlarının % 20'sine aynı şekilde el konulmuştur. Bütün teknik adamlar, ordu emrinde çalıştırılmış, tüm taşıt araçları ordu için ayda 100 kilometre yük taşımıştır. Bütün bu kayıtlar ve veriler, Sakarya Savaşı'nın hangi koşullarda kazanıldığını göstermektedir(Savaş, 2017: 97-109).

Dış yardımlar

Kurtuluş Savaşı'nda dış yardımlardan da söz edilmesi gerekir. Türkiye Cumhuriyeti'ne dış yardım sağlayan devletlerin başında Sovyetler Birliği gelmektedir. Fakat Sovyetlerin sağladığı bu yardımların bilfiil Sovyetlerin bütçesinden değil, Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden, özellikle Buhara Cumhuriyeti'nden yardım temin edilmiş, hatta bu yardımların bir kısmı Lenin tarafından alıkonulup ancak tüm yardımın 1/5'i Türkiye'ye gönderilmiştir(Türk İstiklal Harbi, VII/172-173; Togan, 1981: 378). Sovyetlerden gelen malzeme miktarı: 37.812 tüfek,324 ağır ve hafif makineli tüfek, 66 top ve bunlara ait mermilerdir. Fransızlar ise işgal ettikleri bölgelerden çekilirken bir kısım malzemeyi Türk askerine bırakmışlardır. Bu malzeme: 10 bin civarında tüfek ve 10 uçaktan ibarettir(Müderrişoğlu, 1990:549). Hindistan Müslümanları da 250 bin lira toplayarak, bunu Millî Mücadele'ye destek olmak üzere M. Kemal'e göndermişlerdir (Keskin,1991: 87 vd.).Bu para Kurtuluş Savaşı sonrası Türkiye İş Bankası'nın sermayesi olmuş, İş Bankası kârlarının bir kısmı da Atatürk'ün vasiyeti gereği Atatürk Araştırma Merkezi'ne bağlı olan Türk Tarih Kurumu, Türk Dil Kurumu ve Cumhuriyet Halk Fırkası'na vasiyet edilerek bırakılmıştır(Aysan,1984:68; Kocabaşoğlu, 2001: 1 vd.).

Finansman ve para politikası

Millî Mücadele'de amaç, siyasal bağımsızlık yanında iktisadi bağımsızlık, daha doğru bir deyişle tam bağımsızlıktır. Tam bağımsızlık ise ancak mali bağımsızlıkla gerçekleşebilirdi. Bunun için Millî Mücadele döneminde M. Kemal'in ortaya koyduğu ilkeler: Tam bağımsızlık, Denk bütçe ve Tasarruf ilkeleri olmuştur(Çağan, 1997: 163; Tural, 1987: 49).İngiliz baş delegeşi Lord Curzon, Lozan Konferansı'nın ilk döneminde İsmet Paşa'ya Türkiye'nin kendi mali kaynakları ile kalkınamayacağını, birkaç yıldan fazla dayanamayıp Avrupa'ya avuç açacağını iddia etmiştir(İnönü, 1987: 89-90).Bu nedenle Türkiye Cumhuriyeti yöneticileri, cumhuriyetin başlangıcında ihtiyatlı bir maliye politikasından ayrılmamaya özen göstermiş, denk bütçe ve düzgün ödeme prensiplerine bağlı kalmışlardır. Yeni istikrazlara (borçlanma) gidilmemiş, Osmanlı Devleti'nin sarsılmış mali itibarını Cumhuriyet döneminde düzeltmeye ehemmiyet verilmiştir(Ergin, 1977: 43-44).Birinci Dünya Savaşı öncesinde Osmanlı Devleti'nin para birimi kuruştur. Lira ise 6.615 gram saf altındır.1914'te İstanbul borsasında Sterlin 110 kuruş, Dolar 22.5 kuruş, Frank 4.37 kuruştur(Ergin, 1986: 59).

Yabancı ülkelerde olduğu gibi, Osmanlı Devleti de seferberlik giderlerini kısmen emisyonla (para basma ile) karşılamıştır. Fakat hazine piyasaya kâğıt para sürmeye başlayınca, ekonomideki Gresham Kanunu gereği “kötü para iyi parayı kovar” kuralı ile altın ve gümüş paralar piyasadan çekilmiş, kâğıt para piyasalara hâkim olmaya başlamıştır. Ancak bu durum daenflasyon getirmiş,1919 Şubatında enflasyon doruk noktasına çıkmıştır. İstanbul'da Temmuz-1914'te geçinme endeksi 100 iken, bu rakam, Şubat-1919'da 2200'e çıkmıştır.1919'da eskiden 100 kuruş olan Reşat altını 472 Kuruşa, Dolar 22.5 kuruştan 107 kuruşa çıkmıştır (Ergin, 1986:65). Millî Mücadele yıllarında Anadolu'da kullanılan para Osmanlı kaimeleridir. Mustafa Kemal, enflasyon istememiştir. Çünkü kendisi I. Dünya Savaşı'nda enflasyonun halkın moralini nasıl olumsuz etkilediğini görmüştür. Bu nedenle 1 Mart 1921 Mali yıl açış konuşmasında, T.B.M.M.'nde “mali zorluklara rağmen ,bütçenin dengesini titizlikle koruduğunu” belirtmiştir.

Kurtuluş Savaşı ortamı, Ankara'nın emisyon yapmasına (para basma işlemine) uygun değildir. Dolayısıyla yeni Türk devleti, bir müddet Osmanlı kaimelerini tedavülde buldurmaya devam etmiştir. Ancak, emisyonun anahtarı İstanbul'daydı. Buna rağmen İstanbul hükümetleri, emisyon ile oynamamış, tedavüldeki paraların değerini düşürmemiş, Ankara'yı zor durumda bırakmamıştır. Cumhuriyet rejimine Osmanlı İmparatorluğu'ndan 158 milyon liralık para (kaime) intikal etmiştir. Cumhuriyet Hükümetleri de, 1930'da Ankara'da Merkez Bankası kuruluncaya kadar yeni emisyonla başvurmuşlardır (Savaş, 2017: 16 vd.).

1923 ortamında memleketin durumu kötüdür. Kasaba ve köyler yakılmış, eli iş tutan insan unsuru büyük ölçüde yok olmuştur. Hazinesinin elinde kayda değer altın ve döviz stoğu yoktur. Buna rağmen Türk parası uluslararası değere sahip bir paradır. 1923'te Reşat altını 707 kuruş olmuştur. Dış borçlar Lozan'da paylaştırılmış ve %70'i Türkiye'ye düşmüştür. Bunun ödeme planı komisyonlarca belirlenmiştir. Bu dönemde İngiliz Sterlini 1923'te 7 liradan 9 liraya yükselmiş, Dolar ise 192 kuruşa çıkmıştır (Ergin, 1977: 43-44). M. Kemal, 17 Şubat 1923'te Lozan'ın ara döneminde toplanan İzmir İktisat Kongresi'nde yeni devletin ekonomik politikaları konusunda çok önemli mesajlar vermiştir:

"Efendiler; Kılıç kullanan kol yorulur; fakat saban kullanan kol her gün daha kuvvetlenir ve her gün daha çok sahip olur... "İstiklal-i tam için şu düstur var: Hakimiyet-i milliye hakimiyet-i iktisadiye ile tarsin edilmelidir (sağlamlaştırılmalıdır). Siyasi ve askeri muzafferiyetler ne kadar büyük olursa olsun, iktisadi zaferle tetviç edilmezse (taçlandırılmazsa), semere, netice payidar olmaz." (Şahinkaya, 2009: 119; Ölçen, 1997: 77 vd.)

Bu ilkeleri ortaya koyan M. Kemal, Osmanlı Devleti döneminde olduğu gibi yabancı sermayenin yerli ekonomiyi esir etmesine müsaade edilmeyeceğini, ancak kontrollü ve eşit koşullarda yabancı sermayeye izin verilebileceğini dünyaya duyurmuştur. Bu mesajları alan devletler, Lozan'ın II. aşamasında Türk tarafının isteklerini anlamış bir şekilde masaya oturmuştur (Ökçün, 1968: 243; Ölçen, 1997: 77-140). Millî Mücadelenin kazandırdığı prestijle Türk lirası zaferden sonra 1929 Buhranı'nın bütün imkânsızlıklarına rağmen, uluslararası kambiyo piyasalarında bir gerileme kaydetmemiştir. Beş yıllık bir dönemde (1924-1929) Fransız Frangı 9.5 kuruştan 7.7 kuruşa gerilemiş, Dolar 187 kuruştan ancak 196 kuruşa tırmanmış, Alman markı 44 kuruş iken 46 kuruş olmuş, İngiliz Sterlini ise 835 kuruştan 956 kuruşa yükselmiştir (Ergin, 1978: 186-187).

Bankacılık

Osmanlı Devleti'nin temel sorunlarından biri de yabancı sermaye ve yabancı bankalardır. Yahudi, Rum ve Ermeni kökenli Galata bankerlerinin yerini 1850'lerden sonra bankalar almıştır. 1856'da kurulup 1935'e kadar emisyon (kağıt para çıkarma) tekeli İngiliz ve Fransız sermayeli Osmanlı Bankası elinde tutmuştur (İlkin, 1975: 547). İlk Türk Bankası olan Ziraat Bankası çiftçilere kredi sağlamak için kurulmuş, ancak yabancı bankalarla yarışamamıştır. İttihatçıların egemen olduğu 1908-1918 döneminde millî bir bankacılık hedefi güdülmüş ise de savaşlar içinde buna pek fırsat bulunamamıştır. İttihatçıların kurduğu banka Cumhuriyet döneminde İş Bankası ile birleşecek olan İtibar-ı Millî Bankası'dır (Akgüç, 1987: 8). Millî bir banka kurmayı tasarlayan Gazi, 26 Ağustos 1924'te İş Bankası'nı faaliyete geçirmiştir. Bankanın başına genel müdür olarak M. Celal (Bayar) getirmiştir. 1000 lira sermaye ile kurulan bankanın ¼ sermayesini Gazi, Hint Müslümanlarının gönderdiği yardımı tevdi ederek bizzat ödemiştir. Birtakım muafiyetler tanınan banka güçlenmiştir (Tural, 1987: 92; Kocabaşoğlu, 2001: 1). Bu dönemdeki gelişmeleri bakıldığında: 1924 yılında Ziraat Bankası'na da her türlü banka muamelesi yapma yetkisi verilmiştir. 1925'te Sanayi ve Maden Bankası kurulmuştur. Sanayii teşvik için aynı zamanda 1927 yılında bir Teşvik-i Sanayi Kanunu kabul edildi. Buna göre özel sektörün sanayi yatırımları teşvik edilmiştir. 1926'de Emlak ve Eytam Bankası faaliyete geçti. Bu banka da konut kredileri vermeye başlanmıştır. 1925'te Ticaret ve Sanayi Odaları kurulmuştur. 1926'da İstatistik Umum Müdürlüğü kurulmuş ve ilk defa 1927'de nüfus, sanayi ve tarım sayımı yapılmıştır. 1927'de Ali İktisat Meclisi kurularak ekonomik açıdan devletin yönlendirmesi söz konusu olmaya başlanmıştır. Nihayet, 1928'de ekonomiyi yönlendirmek bakımından 1200 sayılı kanunla Ticaret ve Tarım bakanlıkları birleştirilerek İktisat Vekâleti kurulmuştur (Akgüç, 1987: 20). Devletçilik politikalarının oluşumundan sonra ise, bu yoldaki yatırımları finanse için Sümerbank, Etibank gibi bankalar kurulmuştur (Akgüç, 1987: 20; Ökçün, 1975: 409 vd.; Ergin, 1978: 187-188).

Dünya Ekonomik Bunalımı Sonrasında Ekonomik Politika belirleme Çabaları ve Oluşturulan Kurumlar

Dünya ekonomik bunalımı ve Türkiye

1929'da Dünyayı saran ekonomik bunalım, Türkiye'yi de etkilemiştir. Devletler ekonomilerine müdahale yoluyla baskıyı azaltmaya çalışmışlardır. Gündümlü ve planlı bir ekonomik dönem dünyada etkin olmaya başlamıştır. Aydınlar arasında müdahaleci, totaliter ve kolektivist sistemlere eğilimli olanlar mevcuttur. Dünya ekonomik bunalımı etkisini hissettirmeye başlayınca,1929 başında Türkiye'de de yeni bir gümrük tarifesi devreye sokulmuştur. Ancak bu, nispi enflasyonu önleyememiş birkaç haftada dolar 208 kuruşa, Sterlin 1125 kuruşa, F.Frangı 8.1 kuruşa, İsviçre Frangı ise,40.1 kuruşa yükselmiştir.1929 bunalımını Gazi 1 Kasım 1930 tarihinde Meclisi açış konuşmasında, “geçen yıl uğraşmaya mecbur kaldığımız büyük olay”, “millî para buhranı” gibi sözlerle ortaya koymuştur. Ancak Türkiye, yürüttüğü istikrarlı ihracat ve ithalat politikasıyla ve özellikle Almanya ile yapılan mal mübadelesi işlemleriyle Dünya Ekonomik bunalımını en az zararla atlatan ülkelerden biri olmuştur(Tekeli, 1983:36; Tokgöz, 2002: 21-24; Yılmaz, 1997: 247-248; Ölçen, 1997: 141).

Buhran dönemi ve sonrasında oluşturulan kurumlar

1929 bunalımını ilk aşan ülke Almanya olmuştur. Dünya maliyecilerinin Maliye Sibirbazı adını verdiği Alman Merkez Bankası başkanı Dr. Hjalmar Schacht, Almanya'da işsizliği yenmiştir. Ancak Alman fabrikalarına hammadde bulma derdine girmiş Schacht, bu dönemde Türkiye ile mal mübadelesine girerek aldığı hammadde karşılığında, Türkiye'nin ihtiyacı olan sanayi mamullerini vermiştir. Bu buhran döneminde Türkiye'nin Almanya'ya ihracatı birkaç yılda % 353 oranında artmıştır. 1938'de ihracat % 38'i Almanya'ya yapılmıştır(Tekeli, 1983:36;Ergin,1978: 1989). Türkiye Cumhuriyeti bu bilim adamını daha önceden de tanımaktaydı. Türkiye, özellikle Merkez Bankası kurulması açısından Dr. Schacht'tan 1929'da bir rapor istemiş, O da öğrencisi Karl Müller'i Türkiye'ye göndermiş, onun hazırladığı ön raporu inceleyerek, 1930 Ocağında kendi raporunu Maliye Vekili Şükrü Saracoğlu'na vermiştir. Bu raporda olumsuz bazı düşünceler olmasına rağmen, 1930 yılında Merkez Bankası kurulmuştur(Kuruç, 1987: 208; Akgüç, 1987: 104 vd.). Bundan önce 1929 yılında Millî İktisat ve Tasarruf Cemiyeti kurulmuştur. Bu cemiyetin amacı, yerli mamul kullanımını teşviiktir. 1929 yılında İktisat Vekili Şakir Kesebir'e rapor hazırlanmış, bu rapor Mart-1930 tarihinde “İktisadi Vaziyetimize Dair Rapor” adıyla yayımlanmıştır. Bu yıldaki gelişmeler ise: 30 Mayıs 1929'da Bankalar arası Konsorsiyum kurulmuştur. Bu kurum, döviz spekülasyonlarını önlemeyi amaçlamıştır. 21 Nisan 1930 tarihinde Ankara'da “Milli Sanayi Numune Sergisi” açılmıştır.22 Nisan 1930'da Ankara'da Sanayi Kongresi toplanmıştır. Cumhuriyet döneminde demiryolu taşımacılığına büyük önem verilmiş, yabancılar elindeki demiryolları devletleştirilmiş, yurt demir ağlarla örülmüştür(Yılmaz, 1996: 241 vd.; Ergin,: 198, Aysan, 1992: 1012).

Ekonomi politikalarını belirleme çabaları: iktisadî devletçilik

1930 yıllarına gelindiğinde Türkiye'de açlık azdır ve kundurasız dolaşanlara, yamalı elbise giyenlere de az rastlanırdı. Esnafın kazancı ise mütevazıdır. Köylerde kömür yerine belki hala tezek yakılmaktadır ama millet eski durumundan kurtulmuştur. Nüfus 17 milyon civarına gelmiştir. O dönemde yıllık reel büyüme ortalama %4-6 oranında artmasına rağmen enflasyon görülmemiştir. Halkta kalkınma ve ilerleme doğrultusunda genel iyimserlik oluşmuştur.

Yukarıdaki bölümlerden de anlaşılmaktadır ki M.Kemal'in ekonomi politikaları millidir. Fethi Okyar'ın 9 Ağustos 1930'da kurduğu Serbest Fırka ise liberal bir programla faaliyetlerine başlamıştır. M.Kemal arkadaşı A.Fethi Okyar'a kurdurduğu Serbest Fırka(Yılmaz, 2019)denemesinden sonra,liberalizmin Türkiye'de o günkü şartlarda uygulanmasının olumsuz sonuçlar doğuracağını görmüş(Okyar, 1992:1026), partiyi feshetmiş, ferdî mülkiyet esas olmakla birlikte ,ferdin başaramayacağı işlerin devlet tarafından yürütülmesi şeklinde bir devletçilik modeli benimsenmiştir. Başbakan İnönü ise müdahaleci, devletçi bir ekonomi anlayışını savunmuştur. Devletçilik,o günlerin anlayışına göre,politik iktidarın ,ekonomiye müdahale ederek, üretim, dağıtım ve paylaşımı düzenlemesidir. Gazi ve çevresindekiler ,haftalarca devletçilik politikası üzerinde durmuşlardır.1930 sonbaharında ise,mutedil devletçilik deyimi kullanılmıştır. 1931'de basılan M. Kemal'in dikte ettirdiği ve Afet İnan'ın yazdığı Medeni Bilgiler adlı kitapta ise “mutedil”(ılımlı) sözcüğünün kaldırıldığı

görülmüştür(Kuruç, 1987: 125-156; Ölçen, 1997:176-178).Gazi, devletçilik sisteminin tartışmalara yol açması üzerine,1933'te devletçilikten ne anlaşılması gerektiğini şöyle belirtmiştir:“*Türkiye'nin uyguladığı devletçilik sistemi,XIX. yüzyıldan beri sosyalizm teorisyenlerinin ileri sürdükleri düşüncelerden alınmış bir sistem değildir. Türkiye'nin gereksinmelerinden doğmuştur ve Türkiye'ye özgüdür. Bizim izlediğimiz yol,liberalizmden de başka bir sistemdir.*”(Kuruç, 1987: 129)Atatürk'ün oluşturduğu ekonomik model,tarifini en iyi 1936 yılında yayınlanan II. Sanayi Planı'nın önsözünde belirlenmiştir: *Devletçiliğin bizce manası şudur: fertlerin hususi teşebbüslerini ve faaliyetlerini esas tutmak fakat büyük bir milletin bütün ihtiyaçlarını ve birçok şeylerin yapılmadığını göz önünde tutarak memleketin iktisadiyatını devletin eline almak.*”(Aysan, 1992. 997; Ergin: 194-195; Eroğlu, 1992: 1031). Bu düşüncelerden hareketle özel sektörün başaramayacağı ancak halkın ihtiyacı olan kurumların devlet eliyle ve planlı bir şekilde başarılması için ilkin 9 Ocak 1934'teI.Beş Yıllık Sanayi Planı hazırlanmıştır. Madencilik,kömür, enerji, toprak, gıda,kimya,makine ve denizcilik sektörlerine ilişkin endüstrilerin güçlendirilmesi için devletin 20 fabrika kurması öngörmüş,5 yılda tasarlanan hedefler 3 yılda gerçekleştirilmiştir (İnan: 1973; Ölçen, 1997: 175; Şahinkaya, 2009: 145; ODTÜ Yayınları, Ankara, 2009).II. Beş Yıllık Sanayi Planı 1937'de devreye sokulmuş 1938'de uygulamaya geçilmiş ,ancak bir yıl sonra II. Dünya Savaşı'nın çıkması, planın uygulanmasını mümkün kılmamıştır(Ölçen, 1997: 200).

SONUÇ

1918 ve 1930 yıllarındaki ülkenin durumu mukayese edildiğinde ülkede ümitsizlikten, geleceğine ümitle bakan halk ile karşılaşmaktadır. Ülkenin maliyesi çok değişmiş, devletin kendisine ait mali kurumları oluşmuştur. Devlet, kendi vergisini toplamaktan aciz borçlu bir devletten; aşama aşama borçtan kurtulmuş kendi kurumları ve vergi toplama teşkilatı olan bir devlet yapısına dönüşmüştür. Kurtuluş Savaşına hazırlık döneminde kongreleri dahi zar zor düzenleyen, mali açıdan sıkıntılar çeken devlet adamları, kongre döneminde oluşan maliyetleri, kendi ceplerinden karşılamışlardır. Kurtuluş Savaşı'nda ise halkın çorabına, çamaşırına ihtiyacı olan bir ordu vardır ve bu zorluklar içerisinde ordu,savaşı kazanmıştır.

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'ne,Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden (Sovyetler üzerinden) gelen yardımlar mevcuttur. Bu yardımlar kurulan yeni devlete uzatılan ellerdir. Bu yardımlar ile ulus inşa sürecindeki devletin temellerinin atılması amacıyla Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu kurulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti, kurulurken bütçe açıkları oluşsa da, ülkenin yeni borçlanmalara mahal verilmemesi sağlanmıştır. Devletin kurulduğu ilk zamanlarda; Ankara hükümetini yok etmek için her türlü siyasi ve askeri önlemler alan İstanbul hükümeti, nedendir bilinmezpara basma yönetimini kullanarak enflasyon oluşturmamış vemalei açıdan Ankara Hükümeti'ni zorlamamıştır. Bu konunun ilerleyen dönemlerde ayrı bir çalışma konusu oluşturabileceği değerlendirilmektedir. Ankara hükümeti başka mali zorluklar altında bankalar, sanayi odaları kurarak planlı kalkınmayı amaçlanmıştır. Bu sayededir ki 1929 Dünya Ekonomik Bunalımı'nda Türkiye Cumhuriyeti, bunalımı en az zararlı atlatan ülkelerden birisi olmuştur. Ancak uygulanan devletçilik politikası, batıda algılandığı şekli ile sosyalizm sistemi ile ilişkili değildir. İzlenilen sistem Türkiye'ye özgü Türkiye'nin gereksinimlerine yönelik liberalizme yakın müdahaleci bir ekonomik sistemdir.

KAYNAKLAR

Afet İnan (1973).*Türkiye Cumhuriyetinin ikinci sanayi planı 1936*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Akgüç, Ö.(1987).*Türkiye'de bankacılık*, İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Aysan, M. A. (1984).*Ekonomik görüşüyle Atatürk*, İstanbul: Mustafa Kemal Derneği Yayınları.

Aysan, M. A.(1992).*Atatürk'ün Ekonomik Görüşü: Devletçilik*. Atatürkçü Düşünce, Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Kurumu Yayınları.

Bağış, A. İ. (1983). *Osmanlı ticaretinde gayr-ı müslimler-kapitülasyonlar-Avrupa Tüccarları-Berathli tüccarlar ve hayriye tüccarları*, Ankara: Turhan Kitabevi

- Berkes, N. (1975). *100 soruda Türkiye iktisat tarihi*, c. I- II, İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Çağan, N. ve arkadaşları(1997) *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi*, I/1, Ankara: YÖK Yayınları.
- Cem, İ.(1979). *Türkiye’de geri kalmışlığın tarihi*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Dursunoğlu, C. (1946). *Milli Mücadele’de Erzurum*, Ankara: Ziraat Bankası Yayını.
- Ergin, F.K. (1984). *Atatürk*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayınları.
- Ergin, F. (1977). *Atatürk zamanında türk ekonomisi*, İstanbul: Yaşar Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları.
- Ergin, F. (1986). I.Dünya Savaşı’nda ve Atatürk Döneminde Fiyatlar ve Gelirler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, c. III, s. VII, Kasım sayısı
- Eroğlu, H. (1992). “*Atatürk ve Devletçilik*”, *Atatürkçü Düşünce*. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Kurumu Yayınları.
- Fukuyama, F. (2012). *Ulus İnşası*, (çev. Hasan KAYA).İstanbul: Profil Kitap.
- Heyet.*Türk İstiklal Harbi*, c.: VII, Genelkurmay Yayınları.
- Heyet.*T.B.M.M. Zabıt Cerideleri* Meclis Yayınları.
- İlkin, S. (1975). “*Türkiye’de Merkez Bankası Fikrinin Gelişimi*”, *Türkiye İktisat Tarihi Semineri*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- İnönü, İ. (1987). *Hatıralar, II. Kitap*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kansu, M. M. (1988). *Erzurum’dan Ölümüne Kadar Atatürk’le Beraber*, c.: I-II, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Keskin, M. (1991). *Hindistan Müslümanlarının Milli Mücadelede Türkiye’ye Yardımları (1919-1923)*.Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Kocabaşoğlu, U (edit.) (2001).*Türkiye İş Bankası Tarihi*, İstanbul.
- Kuruç, B. (1987). *Mustafa Kemal Döneminde Ekonomi*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kütükoğlu, M S. (1974).*Osmanlı-İngiliz İktisadi Münasebetleri* c.I (1580-1838). İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Vakfı Yayınları.
- Maliye Bakanlığı (1956).*Mali Kanunlar*, c. I, İstanbul: Damga Matbaası.
- Müderrişoğlu, A. (1990). *Kurtuluş Savaşı’nın mali kaynakları*, , Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Nebioğlu, O. (1986). *Bir imparatorluğun çöküşü ve kapitülasyonlar*, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Okyar, O. (1992). “*Atatürk ve Devletçilik Politikası*”, *Atatürkçü Düşünce*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Ökçün, A. G. (1968). *Türkiye İktisat Kongresi 1923-İzmir*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi.
- Ökçün, A. G. (1975). *1900-1930 yılları arasında anonim şirket olarak kurulan bankalar. Türkiye İktisat Tarihi Semineri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Ölçen, A. N. (1997). *Kemalizmin Ekonomisi*, Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Önsoy, R. (1999). *Malî tutsaklığa giden yol, Osmanlı borçları 1854-1914*, Ankara: Turhan Kitabevi.

- Özdemir, B. (2010). *Osmanlı Devleti Dış Borçları*, Ankara: Mali Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları.
- Pakalın, M. Z. (1978). *Maliye Teşkilatı Tarihi, c. I- IV*, Ankara: Maliye Bakanlığı Tetkik Kurulu Yayınları.
- Savaş, V. F. (2017). *İstiklal Savaşının finansmanı*, Ankara: Efil Yayınevi.
- Selek, S. (1966). *Anadolu ihtilali, c. I*, İstanbul: Burçak Yayınevi.
- Şahinkaya, S. (2009). *Gazi Mustafa Kemal ve Cumhuriyet ekonomisinin inşası*, Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Tekeli, İ.-Selim İ. (1983). *1929 Dünya buhranında Türkiye'nin iktisadi politika arayışları*, Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Tevetoğlu, F. (1987). *Atatürk'le Samsun'a Çıkanlar*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Togan, Z. V. (1981). *Bugünkü Türkili Türkistan ve Yakın Tarihi*, İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Tokgöz, E. (2002). Atatürk Dönemi İktisat Politikaları, *Atatürk'ten Günümüze Türkiye Ekonomisi (kitabı içinde)*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını.
- Toprak, Z. (1979-80). Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı finansmanı ve para politikası, *ODTÜ Gelişme Dergisi, Türkiye İktisat Tarihi Üzerine Araştırmalar II, Özel Sayı*.
- Tural, M. A. (1987). *Atatürk Devrinde İktisadi Yapılaşma ve Celal Bayar (1920-1938)*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Weber, M.(2017). *Bürokrasi ve Otorite*, (çev. Bahadır Akın). Ankara: Adres Yayınları
- Yılmaz, A. Y. (2019). *Serbest Cumhuriyet Fırkası*, Ankara: Eski-Yeni Yayınları.
- Yılmaz, F.(1996). *Devlet Borçlanması ve Osmanlı'dan Cumhuriyete Dış Borçlar (Düyun-u Umumiye)*, İstanbul: Birleşik Yayıncılık.
- Yücekök, A. (1969).1838 Ticaret Sözleşmeleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 23 (I).

Extended Abstract

This article aims to understand the political economy in the national struggle and founding years of the Republic of Turkey. As a way of understanding this period better, the last period economy of the Ottoman Empire was examined. In the first part of the article describing this period, the historical development of the country, foundations of study, and the background of the study were explained. Among the institutions, Düyun-u Umumiye was the most crucial institution. This institution was a taxation agency established by foreign states that cover the country like a net. With the Düyun-u Umumiye, Ottoman State became incapable of collecting its taxes, and with the Düyun-u Umumiye established to pay the debts of foreign states, taxes started to be collected from the public, It raised the problem of financial legitimacy of the Ottoman State. Another issue examined in this regard was the handling of the Ottoman Economic Policy, which influenced the world of thought in the upbringing of the founder of the new state, Mustafa Kemal. Mustafa Kemal was a Turkish officer who trained in the fall of the Ottoman State. Therefore, he was a leader who learned works and thoughts of the intellectuals of his period on reasons of decline and the collapsed Ottoman State. The year Mustafa Kemal was born was the year in which the Düyun-u Umumiye Administration was established. During his education, he saw financial damage of this institution to all countries. While building foundations

of the new Republic of Turkey that he established around the events which he learned, he tried to create financial independence and to set a balanced budget where income covers the expenses. Established the Republic of Turkey was a state-based nation. For this reason, when establishing its financial institutions, unlike the Ottoman Empire, the new Republic of Turkey relied on fundamentals such as national development, the national economy, and domestic capital. The article differs in policy between the Republic of Turkey and the Ottoman Empire, and how to prevent inflation in the War of Independence, answers to questions such as which areas of government investment was concentrated in the interim. Due to extraordinary circumstances in the founding years of the Republic of Turkey was determined to pursue a policy of interventionist government for economy. The main reason for the intervention of the state in the economy is the lack of liberal thought in public and the lack of sufficient capital for the enterprises. For this reason, significant investments were made by the state or by the government incentive. When comparing the situation of the country in 1918 and 1930, The country's finances have changed a lot, and the state's financial institutions have been formed. The state was from a state that is unable to collect its taxes; It has gradually been transformed into a government structure with its own institutions and tax collection organization, which has been freed from debt. To ensure the subject integrity in the article, chronological order developments are given. During the preparation period for the War of Independence, politicians of the Republic of Turkey, who barely organized the congress and suffered financial difficulties, covered the costs with the money in their pockets. In the War of Independence, we encounter an army that needs the socks and clothes of poor public, and the war has been won in these difficulties. Then, the Soviet's (Turkish Republics of Central Asia) help to the newly established Republic of Turkey was available. These aids were hands extended to the new state formed. With these aids, it was observed that the Turkish Historical Society and the Turkish Language Institute were established to establish foundations of the country in the nation-building process. The Republic of Turkey, in establishing the budget deficit has occurred, but leaders of Turkey did not take a loan from foreign countries. In the early days of the Ankara government; The Istanbul government, which made all kinds of political and military measures to destroy the Ankara government, did not create inflation by using money management as soon as the reason was unknown and did not force the Ankara Government financially. It is considered that this subject may be a separate article topic in the future. The Ankara government, which did not have financial difficulties, aims to plan development by establishing banks and chambers of the industry under other financial problems. In the 1929 world economic crisis, the Republic of Turkey had been one of the least damage to circumvent the country. However, the applied interventionist policy was not related to the socialism system as it is perceived in the west. The followed system was close to the liberal interventionist economic system for Turkey's specific requirements.

GİRİŞİMCİLİK VE İŞLETME BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN GİRİŞİMCİLİĞE BAKIŞ AÇILARININ YILLAR İTİBARIYLA KARŞILAŞTIRILMASI

Ozan BÜYÜKYILMAZ*

Canan YILDIRAN**

Sertaç ERCAN***

ÖZ

Araştırmada, farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin girişimciliğe bakış açılarının hem bölümler açısından hem de yıllar itibarıyla ne şekilde bir gelişme ortaya koyduğu saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmada 226 öğrenciden anket aracılığı ile veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan hipotezler T-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ise hipotezlerin çoğu kısmen kabul edilirken; öğrencilerin girişimciliğe bakış açıları, eğitim görülen yıllar içerisindeki değişimi incelendiğinde, katılımcıların kamu sektöründen uzaklaştığı fakat kendi işlerinden ziyade özel sektör tercihlerinin arttığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, yönetim, Karabük

YEARLY COMPARISON OF THE OPINIONS OF ENTREPRENEURSHIP AND BUSINESS ADMINISTRATION DEPARTMENT STUDENTS

ABSTRACT

In this study, it has been tried to determine how university students studying in different departments show their entrepreneurship perspectives in terms of departments and years. Data were collected from 226 students by survey. The hypotheses were analyzed by T-test and ANOVA. As a result of the research, most of the hypotheses were partially accepted; When the students' perspectives on entrepreneurship and the changes in the years of education are scrutinized, it is seen that the participants feel distant from the public sector but rather than adopting their own jobs their preferences on private sector have been increasing.

Keywords: Entrepreneurship, management, Karabük

GİRİŞ

Girişimcilerin en önemli misyonlarından biri hızlı bir şekilde değişim ve gelişim yaşayan teknolojinin olumlu yönünün organizasyonlara aktarılması görevidir (Öğüt, 2012, s.63). Çelik (2006), mal ve hizmet üretmek girişim kavramının somut yönü iken, emek, zaman, risk ve yaşanan zorluklar ise soyut yönünü oluşturmaktadır (Tanrıverdi vd., 2016, s.3). Girişimci, kar için risk alan, ihtiyaç karşılamak için üretim yapan, üretim yapmak için üretim faktörlerini bir araya getiren kişi şeklinde tanımlanmaktadır (Efil, 2013, s.24). Müftüoğlu ve Durukan'a göre (2004) ise, üretim faktörlerini temin eden, mal ve hizmet üretimi için girişimi başlatan, gerekli olan finansman kaynaklarını ve pazarı bulan kişidir şeklinde tanımlamıştır (Bozkurt ve Alparslan, 2013, s.9). Chen ve Lai (2010), aile, toplum, eğitim sistemi, ekonomik yapı gibi birçok faktör girişimci olabilme üzerinde etkili olmaktadır (Korkmaz, 2012, s.212). Girişimci bireylerin, fırsatları algılayabilme, algılanan fırsattan ekonomik boyutta yararlanabilme, bu süreç içerisinde risk alabilme, öncü olabilme, yenilikçi ve

* Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Karabük, ozanbuyukyilmaz@karabuk.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5499-1485>

**Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Karabük, cananyildiran@karabuk.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8245-197X>

*** Öğr. Gör. Dr., Bandırma On yedi Eylül Üniversitesi, Bandırma MYO, Balıkesir, sercan@bandirma.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3896-9194>

yaratıcı olabilme gibi yetenekler sayesinde amaçlara ulaşılması mümkün olacaktır (İşcan ve Kaygın, 2011, s.446). Ayrıca girişimci karşılaştıkları problemlerin çözümünde de yaratıcılığını kullanabilir. Girişimcinin başarısı, yeniliklerin takip edilmesi ve uygulanması ile sürdürülebilir olacaktır (Esen ve Çetin, 2012: 74). Bu araştırma ile üniversitede farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin girişimciliğe bakış açılarının karşılaştırılması amaçlanmış olup, Büyükyılmaz, vd., tarafından 2017 yılında yayınlanmış olan çalışmanın devamı niteliği de taşımaktadır.

GİRİŞİMCİLİK

Wennekers ve Thurik (1999) girişimcilik; bireysel ya da grup içerisinde hem belirsizliğe karşı hem de engellere karşı, istekleri ve yetenekleri doğrultusunda fikirlerini pazarlara sunmalarıdır (Özden vd., 2011, s.5). Shane ise girişimcilik için, işletme bünyesinde bulunmayan malların ve hizmetlerin ortaya çıkması için fırsatları değerlendiren ve bu fırsatların eyleme geçmesi için gerekli olan faaliyetler şeklinde ifade etmiştir (Patır ve Karahan, 2010, s.29). Bu durumda örgüt içerisinde yeniliğe odaklanmak ve eyleme geçmek için de girişimcilik ruhuna sahip olunması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Girişimcilik ruhuna sahip olan insanın belirgin özellikleri arasında; yeni bir fikir ya da mal veya hizmetin üretilmesini tercih etmesi, başarı hissiyatlarının yüksek olması, bununla paralel olarak çalışma sürelerinin uzun olmasından dolayı dayanıklı ve uyumlu birey olması, üretme isteği ile dolu olmasıdır (Öğüt, 2012, s.64). Drucker ise girişimciliğin mistik bir durum olmadığını, bir disiplin olduğunu ve öğrenilebileceğini ifade etmiştir. Bu yaklaşımla birlikte girişimciliğin sonradan kazanılabilecek bir nitelik olabileceği ve bu alanla ilgili eğitimlerin verilebileceği kanısına varılmıştır (Tanrıverdi vd., 2016, s.10-11).

Eğitim faktörünün girişimcilik potansiyelinin ortaya çıkarılmasında önemli hale gelmiştir. Girişimcilik eğitimi ile amaçlanan bireyde mevcut olan özelliklerin ortaya çıkarılmasına yardımcı olmasıdır. Girişimci olabilecek özelliklere sahip kişilerin içlerindeki enerjinin doğru kontrolünü ve yönetilmesini gerçekleştirmektir (Balaban ve Özdemir, 2008, s.146). Eğitimin sonucunda hem bireyin kişisel mutluluğu sağlanmış olacak (kendini içsel potansiyeline göre var etmenin sonucunda yaşadığı mutluluk), hem de kendini var edebilmenin başarısı ile dolu olan bir bireyin mikro ve makro açıdan çevresine sağlayacağı faydaları çok değerli olacaktır. Girişimciliği bir meslek olarak seçme kararı, girişimcilik eğitimcilerinin odak noktalarından biri olmaktadır (Pihie ve Bagheri, 2012, s.2360). Girişimcilik eğitiminde dünya çapında yaşanan önemli gelişmelerin, gelecekte de hem başarılı girişim faaliyetleri hem de girişimci bireylerin ortaya çıkabilmesi/çıkarılabilmesi için, bugünden itibaren girişimcilik ile ilgili eğitimlerden ne kadar yarar sağlanıp sağlanmadığı önem arz etmektedir (Uygun ve Güner, 2016, s.41). Ayrıca sermaye miktarı, yeterli bilgi ve sosyal ilişkilerdeki durumlar girişimcilik kararı üzerinde etkili olabilmektedir (Doğaner ve Altunoğlu, 2010, s.104).

Türkiye’de genç nüfus sayısının yüksek olduğu düşünüldüğünde girişimcilik eğitiminin genç girişimciler üzerindeki etkisinin azımsanmayacağı söylenebilir. Genç nüfusun girişimciliğe bakışı ve girişimciliğe karşı olumlu eğilimlerinde girişimcilik eğitiminin öneminin büyük olduğu söylenebilir. Girişimcilik coşkusu zenginliğin kaynağı olduğundan özgürlükle de doğru orantılıdır (Fidan vd., 2019, s.199). Zenginlik ve özgürlük kavramları da gençler açısından büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında girişimcilik ve gençlik birbirini tamamlayan iki unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Diğer yandan ise globalleşmenin getirisi olan işletmelerin ya da kurumların daha hızlı hareket edebilmeleri açısından birçok hizmetin mobil yapıya dönüşmesi sonucunda üniversite öğrencilerinin iş bulma olanaklarında da daralma görülmesi kaçınılmaz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Bal, 2012, s.145).

Bir ülkedeki girişimci sayısı ile ekonomik açıdan gelişmişlik arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Bundan dolayı ülkeler sahip oldukları girişimci bireylerin sayılarını arttırmalıdır (Fidan, vd., 2021, s.510).

Arıkan (2004) ve Klofsten (2000), ülke gelişimi için girişimcilere sorumluluk düşmesi ile paralel olarak, girişimciliğin yaygınlaşması içinde eğitime yani üniversitelere sorumluluk düşmektedir (Akyüz, 2013, s.81-82). Kullanılmayan potansiyelin aktif hale gelmesi ile ortaya çıkacak olan girişimciliğin özendirilmesi gerekmektedir (Korkmaz, 2012, s.211-212). Sunter (2000) ifade ettiği gibi girişimcilik hem ekonomik anlamda hem de yeni iş yaratma sürecinde ekonomi için dinamik bir unsur ve itici bir faktördür (Brijlal, 2011, s.818).

METODOLOJİ

Metodoloji bölümünde araştırmanın amacı ve katkısı, hipotezleri, evreni ve örnekleme, ölçeği, veri toplama ve analiz yöntemi ve bulgular hakkında bilgiler verilmektedir.

Amaç ve Katkı

Bu çalışmada, işletme ve girişimcilik bölümü öğrencilerinin girişimciliğe bakış açılarının örneklem ve yıl bazlı karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Çalışmanın ilk beş hipotezi bu çalışma kapsamında yapılan araştırma sonuçlarını içermektedir. Altıncı hipotez ise, 2017 yılında 8. Uluslararası Girişimcilik Kongresi'nde sunulmuş olan "Girişimcilik ve İşletme Bölümü Öğrencilerinin Girişimciliğe Bakış Açuları Üzerine Bir Araştırma" başlıklı tebliğlerinde yer alan verilerle bu çalışmadaki verilerin karşılaştırılmasını kapsamaktadır. Bu açıdan bakıldığında çalışma, 3 yıllık bir araştırmanın ürünüdür. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin yıllar sonra girişimciliğe bakış açılarındaki değişikliğin tespit edilmesi bakımından literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Hipotezler

Çalışmanın amacı ve çalışma konusu kapsamında hipotezler aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

H₁: Öğrencilerin bakış açıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H₂: Öğrencilerin girişimciliğe bakış açıları, çalışmak istenilen sektöre göre farklılaşmaktadır.

H₃: Öğrencilerin girişimciliğe bakış açıları, iş deneyimine göre farklılaşmaktadır.

H₄: Öğrencilerin girişimciliğe bakış açıları, eğitim görmekte oldukları bölüme göre farklılaşmaktadır.

H₅: Öğrencilerin girişimciliğe bakış açıları, buldukları sınıfa göre değişmektedir.

H₆: Öğrencilerin girişimciliğe bakış açıları, eğitim görülen yıllar içerisinde değişmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Karabük Üniversitesi işletme fakültesi işletme ve girişimcilik bölümü 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan yaklaşık 950 öğrenci oluşturmaktadır. Evrenden %90 güvenilirlik sınırları içerisinde ve %5'lik bir hata payı dikkate alınarak en düşük örnek büyüklüğü 212 kişi olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda 226 öğrenciye 2018 yılında Kasım-Aralık aylarında birinci elden anket ulaştırılmıştır ve gerekli veriler toplanmıştır.

Ölçek, Veri Toplama ve Analiz Yöntemi

Bu çalışmada kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik özellikleri belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. İkinci bölüm de ise öğrencilerin girişimciliğe bakış açılarını ölçmeye yönelik 14 ifadenin yer aldığı, Girginer ve Uçkun (2004) tarafından geliştirilen "Girişimciliğe Bakış Açısı" ölçeği bulunmaktadır. Araştırma kapsamında oluşturulan hipotezler T-testi ve ANOVA ile test edilmiştir.

Bulgular

Aşağıda sırasıyla demografik özellikler, T-testi ve ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Demografik özellikler

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	118	52.2
	Erkek	108	47.8
Yaş	21 – 23	168	74.3
	24 ve üzeri	58	25.7
Çalışmak İstenilen Sektör	Kamu	41	18.1
	Özel Sektör	98	43.4
	Kendi İşim	87	38.5
İş Deneyimi	Evet	169	74.8
	Hayır	57	25.2
Bölüm	İşletme	119	52.7
	Girişimcilik	107	47.3
Sınıf	3.Sınıf	119	52.7
	4.Sınıf	107	47.3

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin %52,2 (118 kişi)’si kadın, %47,8 (108)’i erkeklerden oluşmaktadır. Yaş dağılımı incelendiğinde katılımcıların %74,3 (168)’ü 21-23 yaş aralığında, %25,7 (58)’si 24 ve üzeri yaş aralığında yer aldığı görülmektedir. Çalışmak istediğiniz sektör sorusunu, katılımcıların %43,4 (98)’ü özel sektör, %38,5 (87)’i kendi işim ve %18,1 (41)’i kamu olarak yanıtlamışlardır. Yine katılımcıların %74,8 (169)’i iş deneyimi olduğunu, %25,2 (57)’si ise iş deneyimi olmadığını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 119’u (%52,7) işletme bölümü, 107’si (%47,3) girişimcilik bölümünde eğitim görmektedir. Son olarak, katılımcıların %52,7 (119)’ünün 3. sınıf, %47,3 (107)’ünün 4. sınıf öğrencisi olduğu tespit edilmiştir.

Hipotez testleri kapsamında, katılımcıların girişimciliğe bakış açılarına ilişkin ifadelerinin demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmaktadır. Bu amaçla T-testi ve ANOVA analizlerinde faydalanılmıştır.

İlk hipotez testinde katılımcıların girişimciliğe bakış açılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Gerçekleştirilen T-testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyete göre girişimciliğe bakış açıları

İfade	Kategori	Ort.	S. S.	t değeri	sig.
1 Bölümünden mezun olduğumda kendi işimi kurmak için gerekli yeteneklere sahip olacağıma inanıyorum.	Kadın	3,25	1,19	-2.778**	0.050
	Erkek	3,66	1,02		
2 Bölümünden mezun olduğumda kendi işimi kurmayı hedefliyorum.	Kadın	3,13	1,25	-5.235*	0.010
	Erkek	3,94	1,04		
7 Çok çalışan sürekli hedef büyüten bir kişiliğe sahip olmak istemem.	Kadın	2,25	1,22	1.814*	0.014
	Erkek	1,97	1,09		
9 Mevcut gerçeklere birebir bağlı kalarak hareket etmeyi tercih ederim.	Kadın	3,41	1,25	-,608*	0.015
	Erkek	3,50	1,04		

* p<0.01; ** p<0.05; N: Kadın=118, Erkek=108; sd= 224

Tablo 2’de yer alan bulgular doğrultusunda girişimciliğe bakış açısının cinsiyet değişkenine göre 4 ifadeye anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. İfade 1 için erkek katılımcılar, kadın katılımcılara göre mezun olduktan sonra kendi işlerini kurmak için gerekli yeteneklere sahip olacaklarına daha yüksek oranda inanmaktadırlar. Yine erkek katılımcılar kadın katılımcılardan daha yüksek bir ortalama ile kendi işlerini kurmayı istediklerini (ifade 2) belirtmişlerdir. Diğer bir ifade olan “çok çalışan sürekli hedef büyüten bir kişiliğe sahip olmak istemem” ortalaması kadın katılımcılarda daha

yüksek olduğu görülmektedir. İfade 9'a ait bulgulara bakıldığında ise ortalamaların birbirine çok yakın olduğu görülmekle birlikte erkek katılımcıların kadın katılımcılardan daha yüksek oranda bu ifadeye katıldıkları tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular neticesinden H₁ hipotezi kısmen kabul edilmektedir. Böylece girişimciliğe bakış açısı ile cinsiyet değişkeni arasında kısmi ve anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

İkinci hipotez kapsamında, katılımcıların girişimciliğe bakış açılarının çalışmak istenilen sektöre göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Çalışmak istenilen sektöre göre girişimciliğe bakış açıları

İfade	Kategori	Ort.	S. S.	F	sig.	Post. Hoc.
1 Bölümümünden mezun olduğumda kendi işimi kurmak için gerekli yeteneklere sahip olacağıma inanıyorum.	Kamu ¹	2.97	0.96	4.759*	0.009	1-3
	Özel ²	3.51	1.10			
	Kendi İşim ³	3.60	1.18			
2 Bölümümünden mezun olduğumda kendi işimi kurmayı hedefliyorum.	Kamu ¹	2.56	0.92	51.786*	0.000	1-2 2-3 1-3
	Özel ²	3.19	1.15			
	Kendi İşim ³	4.34	0.88			
3 Bölümümüzden mezun olanlar asla kamu sektöründe çalışmayı planlamamalıdır.	Kamu ¹	1.73	0.77	15.962*	0.000	1-2 2-3 1-3
	Özel ²	2.24	0.99			
	Kendi İşim ³	2.82	1.50			
4 Bölümümüzden mezun olanlar mutlaka girişimci olmaya odaklanmalıdır.	Kamu ¹	3.12	0.92	4.273*	0.015	1-2 2-3 1-3
	Özel ²	3.06	1.31			
	Kendi İşim ³	3.54	1.06			
6 Bir işin fırsatlar sunması emniyetli ve garantili olmasından daha önemlidir.	Kamu ¹	2.75	1.28	3.063*	0.049	1-3
	Özel ²	3.18	1.16			
	Kendi İşim ³	3.31	1.17			
7 Çok çalışan sürekli hedef büyüten bir kişiliğe sahip olmak istemem.	Kamu ¹	2.53	1.18	3.492*	0.032	1-2
	Özel ²	1.96	1.08			
	Kendi İşim ³	2.09	1.22			
10 Gerçekleri zorlayarak sezgiye ve hayallere dayalı hareket etmeyi tercih ederim.	Kamu ¹	2.95	0.83	4.133*	0.017	1-3
	Özel ²	3.34	1.31			
	Kendi İşim ³	3.59	1.18			
13 Kariyerimin gelecek 5 yılında yüksek maaşlı bir iş fırsatı karşıma çıksa kabul ederim.	Kamu ¹	4.19	0.81	3.376*	0.036	2-3
	Özel ²	4.20	0.88			
	Kendi İşim ³	3.83	1.22			

* p<0.01; ** p<0.05; N: Kamu=41, Özel=98, Kendi İşim=87; sd= 223

Tablo 3'e göre, kendi işini kurmak isteyen katılımcılar kamu sektöründe çalışmak isteyenlere göre mezun olduklarında kendi işini kurmak için gerekli yeteneklere sahip olacaklarına daha çok inanmaktadırlar. İfade 2'ye ait bulgulara bakıldığında ise ifadeyle uyumlu olarak kendi işini kurmak istediğini belirten katılımcılar özel sektörde çalışmak istiyorum yanıtını veren katılımcılardan, özel sektörde çalışmak istiyorum yanıtını veren katılımcılar ise kamu sektöründe çalışmak istiyorum yanıtını veren katılımcılara göre daha yüksek ortalamalara sahiptirler. İfade 3'teki bulgularda hem bu ifadeye hem de ikinci ifadeye uyumlu olarak, ifade 2 ile aynı sonuçlar tespit edilmiştir. Dördüncü ifadenin analiz sonuçlarına göre kendi işini kurmak isteyen katılımcılar, kamu ve özel sektörde çalışmak isteyen katılımcılara göre mutlaka girişimci olmaya odaklanılması gerektiğini belirtmişlerdir. İfade 6'ya bakıldığında, kendi işini kurmak isteyen katılımcılar kamu sektöründe çalışmak isteyenlere göre daha yüksek oranda bir işin fırsatlar sunmasının emniyetli ve garantili olmasından daha önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Yine verilen yanıtlarla uyumlu olarak kamu sektöründe çalışmak istediğini belirten katılımcılar özel sektörde çalışmak isteyenlere oranla yedinci ifadeye daha yüksek bir ortalamaya sahiptirler. İfade 10'a ait bulgulara göre ise, kendi işini kurmak isteyen katılımcılar

kamu sektöründe çalışmak isteyenlere göre daha fazla sezgiye ve hayal gücüne dayalı hareket etmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu hipoteze kapsamında son olarak, özel sektörde çalışmayı planlayan katılımcılar kendi işini kurmak isteyen katılımcılara göre daha yüksek oranda karşılıklarına çıkacak yüksek maaşlı bir teklifi kabul edeceklerini belirtmişlerdir. Tüm bu bulgu ve yorumlar çerçevesinde H₂ hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

Üçüncü hipotez kapsamında, katılımcıların girişimciliğe bakış açılarının iş deneyimlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Gerçekleştirilen T-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. İş deneyimine göre girişimciliğe bakış açıları

İfade	Kategori	Ort.	S. S.	t değeri	sig.
2 Bölümümünden mezun olduğumda kendi işimi kurmayı hedefliyorum.	Evet	3.63	1.09	7.515*	0.007
	Hayır	2.91	1.05		
4 Bölümümüzden mezun olanlar mutlaka girişimci olmaya odaklanmalıdır.	Evet	3.28	1.26	12.198*	0.001
	Hayır	3.15	0.86		
10 Gerçekleri zorlayarak sezgiye ve hayallere dayalı hareket etmeyi tercih ederim.	Evet	3.46	1.27	9.668*	0.002
	Hayır	3.10	0.95		
13 Kariyerimin gelecek 5 yılında yüksek maaşlı bir iş fırsatı karşıma çıksa kabul ederim.	Evet	3.91	1.11	17.407*	0.000
	Hayır	4.50	0.53		

* p<0.01; ** p<0.05; N: Evet=169, Hayır=57; sd=224

Tablo 4'te görüldüğü üzere, iş deneyimine sahip olan katılımcıların iş deneyimine sahip olmayan katılımcılara göre daha yüksek oranla, mezun olduklarında kendi işini kurmayı hedefledikleri, bölümlerinden mezun olanların girişimci olmaya odaklanmalarının gerekliliğini düşündükleri ve sezgiye ve hayal gücüne dayalı hareket etmeyi tercih ettikleri belirtilebilir. Bununla birlikte iş deneyimine sahip olmayan katılımcılar, iş deneyimine sahip olan katılımcılara oranla ifade 13 için daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla H₃ hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

Dördüncü hipotezle ilgili analiz bulguları aşağıda yer alan Tablo 5'te gösterilmektedir. Bu hipotez kapsamında, katılımcıların girişimciliğe bakış açılarının katılımcıların eğitim görülen bölümlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir.

Tablo 5. Bölüme göre girişimciliğe bakış açıları

İfade	Kategori	Ort.	S. S.	t değeri	sig.
1 Bölümümünden mezun olduğumda kendi işimi kurmak için gerekli yeteneklere sahip olacağıma inanıyorum.	İşletme	3.32	0.95	10.161*	0.002
	Girişimcilik	3.58	1.28		
3 Bölümümüzden mezun olanlar asla kamu sektöründe çalışmayı planlamamalıdır.	İşletme	2.29	1.02	7.780*	0.006
	Girişimcilik	2.46	1.24		
4 Bölümümüzden mezun olanlar mutlaka girişimci olmaya odaklanmalıdır.	İşletme	3.16	1.05	6.797*	0.010
	Girişimcilik	3.35	1.29		
5 Bölümümüzden mezun olanlar özel sektörde çalışmayı planlamalıdır.	İşletme	3.19	0.96	5.212*	0.023
	Girişimcilik	3.26	0.82		
7 Çok çalışan sürekli hedef büyüten bir kişiliğe sahip olmak istemem.	İşletme	2.36	1.26	12.147*	0.001
	Girişimcilik	1.85	1.00		
10 Gerçekleri zorlayarak sezgiye ve	İşletme	3.32	1.01	17.298*	0.000

	hayallere dayalı hareket etmeyi tercih ederim.	Girişimcilik	3.42	1.39		
11	İnanmadığım bir konuda negatif bir değerlendirmeye maruz kalma pahasına karar veririm.	İşletme	3.71	0.85	8.513*	0.004
		Girişimcilik	3.81	1.07		

* p<0.01; ** p<0.05; N: İşletme=118, Girişimcilik=107; sd=224

Tablo 5'e göre, katılımcıların girişimciliğe bakış açılarının eğitim görülen bölümlere göre yedi ifadeye anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, tüm bu yedi ifadeye katılımcılardan girişimcilik bölümü öğrencileri, işletme bölümü öğrencilerine göre daha yüksek ortalamaya sahiptirler. İfadelere dair yüksek ortalamalar daha girişimci bireyleri tanımladığından dolayı, girişimcilik bölümü öğrencilerinin işletme bölümü öğrencilerine göre daha yüksek ortalamalara sahip olmasının, girişimcilik bölümünde daha girişimci bireylerin olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu analiz sonuçlarına göre H₄ hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

Çalışmanın bir diğer hipotezi olan beşinci hipotez ise katılımcıların girişimciliğe bakış açılarının eğitim görülen sınıfa göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı şeklinde idi. Ancak ölçekte yer alan on dört ifadenin hiçbiri ile ilgili değişken arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla H₅ hipotezi reddedilmiştir.

Çalışmanın son hipotezine (H₆: Öğrencilerin girişimciliğe bakış açıları, eğitim görülen yıllar içerisinde değişmektedir.) ait bulgu ve yorumlar aşağıdaki gibidir. Bu kapsamda Büyükyılmaz vd. (2017) çalışmasına ve mevcut çalışmaya ait bulgular karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda bu çalışmanın ve önceki çalışmanın karşılaştırılmalı bulguları Tablo 6'da ve Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 6. Karşılaştırmalı demografik özellikler

Değişken	Kategori	2017		Mevcut Çalışma	
		N	%	N	%
Çalışmak İstenilen Sektör	Kamu	73	32.2	41	18.1
	Özel Sektör	73	32.2	98	43.4
	Kendi İşim	81	35.6	87	38.5
İş Deneyimi	Evet	141	62.1	169	74.8
	Hayır	86	37.9	57	25.2
Bölüm	İşletme	119	52.4	119	52.7
	Girişimcilik	108	47.6	107	47.3

Tablo 6 incelendiğinde, çalışmak istenilen sektör sorusuna kamu sektörü cevabını veren katılımcıların %32,2'den %18,1'e gerilediği görülmektedir. Bu bulgunun, her iki bölüm öğrencilerinin de eğitimleri sonucunda kamu sektöründen uzaklaştığı, özellikle özel sektöre ve daha sonra da kendi işini kurmaya odaklanıldığını göstermektedir. İş deneyimiyle ilgili bulgulara bakıldığında ise, iş deneyimim var şeklinde cevap veren katılımcıların %62,1'den %74,8'e yükseldiği görülmektedir. Burada girişimcilik bölümünde yer alan zorunlu stajın etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 7. Karşılaştırmalı Bulgular

Değişken	İfade	Kategori	2017 Ort.	Mevcut Ort.
Cinsiyet	2.Bölümümünden mezun olduğumda kendi işimi kurmayı hedefliyorum.	Kadın	3.46	3.13
		Erkek	3.86	3.94
Çalışmak İstenilen Sektör	1.Bölümümünden mezun olduğumda kendi işimi kurmak için gerekli yeteneklere sahip olacağıma inanıyorum.	Kamu	3.46	2.97
		Özel	3.58	3.51
		Kendi İşim	4.07	3.60
	2.Bölümümünden mezun olduğumda kendi işimi kurmayı hedefliyorum.	Kamu	2.95	2.56
		Özel	3.27	3.19
		Kendi İşim	4.58	4.34
	3.Bölümümüzden mezun olanlar asla kamu	Kamu	1.72	1.73

	sektöründe çalışmayı planlamamalıdır.	Özel	2.41	2.24
		Kendi İşim	2.72	2.82
	4.Bölümümüzden mezun olanlar mutlaka girişimci olmaya odaklanmalıdır.	Kamu	3.34	3.12
		Özel	3.49	3.06
		Kendi İşim	3.86	3.54
	13.Kariyerimin gelecek 5 yılında yüksek maaşlı bir iş fırsatı karşıma çıksa kabul ederim.	Kamu	4.15	4.19
		Özel	4.13	4.20
		Kendi İşim	3.56	3.83
İş Deneyimi	2.Bölümümüzden mezun olduğumda kendi işimi kurmayı hedefliyorum.	Evet	3.75	3.63
		Hayır	3.45	2.91
	10.Gerçekleri zorlayarak sezgiye ve hayallere dayalı hareket etmeyi tercih ederim	Evet	3.54	3.46
		Hayır	3.16	3.10
Bölüm	3.Bölümümüzden mezun olanlar asla kamu sektöründe çalışmayı planlamamalıdır.	İşletme	2.15	2.29
		Girişimcilik	2.47	2.46
	11.İnanmadığım bir konuda negatif bir değerlendirmeye maruz kalma pahasına karar veririm.	İşletme	3.75	3.71
		Girişimcilik	4.12	3.81

Tablo 7’de yer alan bulgular, her iki çalışmada da her bir değişken için anlamlı olarak farklılaşan ortak ifadelerle ait verileri içermektedir. Bu bulgular değişken ve ifade bazlı incelendiğinde şu farklılıklardan bahsedilebilir.

Cinsiyet değişkenine göre “Bölümümüzden mezun olduğumda kendi işimi kurmayı hedefliyorum (2)” ifadesine daha yüksek puanla olumlu yanıt verenlerin her iki çalışmada da erkek katılımcılar olduğu, önceki çalışma ile mevcut çalışmanın ortalamaları karşılaştırıldığında erkek katılımcıların ortalamasının daha fazla yükseldiği, kadın katılımcıların ortalamasının ise daha da düştüğü gözlemlenmektedir. Bu durum, eğitim sürecinin sonuna yaklaşıldıkça erkeklerin kendi işini kurmaya daha fazla odaklandıkları, kadınların ise kendi işini kurmayı daha az hayal ettikleri söylenebilir.

Çalışmak istenilen sektör değişkenine ait bulgulara bakıldığında, beş farklı ifade anlamlı ve ortak farklılıklar olduğu görülmektedir. İfade 1’e ait sonuçlara göre “Bölümümüzden mezun olduğumda kendi işimi kurmak için gerekli yeteneklere sahip olacağıma inanıyorum” ifadesine kamu cevabını verenlerin her iki çalışmada da daha düşük ortalamaya sahip olduğu, mevcut çalışmada bu ortalamanın ciddi oranda düştüğü görülmektedir. Aynı şekilde aynı ifadeye kendi işim yanıtını verenlerin de ortalamasının düştüğü tespit edilmiştir. Bu durum katılımcıların eğitimleri sonucunda gerekli yetenekleri kazanamadıklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

İfade 2’ye bakıldığında, “Bölümümüzden mezun olduğumda kendi işimi kurmayı hedefliyorum” ifadesine verilen yanıtların ortalamasını her üç kategori için de düştüğü görülmektedir. Bu durum, katılımcıların lisans eğitimlerinin sonuna doğru kendi işlerini kurma hedeflerinin azaldığını gösterdiği belirtilebilir.

İfade 3’e ait analiz bulguları incelendiğinde, her iki çalışmada da çok yakın sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. İki çalışma arasında yorumlanması gereken bir farklılık olduğu düşünülmemektedir.

İfade 4’te ise, İfade 2’dekiyle benzer bir sonuç gözlemlenmektedir. Bu ifadeye verilen yanıtların da ortalamaları düştüğü görülmektedir. Bu durum da katılımcıların girişimci olma konusunda eğitim hayatlarının başında oldukları kadar odaklanmadıklarını göstermektedir.

Son olarak İfade 13’ün bulguları incelendiğinde, karşılarına yüksek maaşlı bir iş fırsatı çıktığında kabul edecek katılımcıların ortalamasının arttığı tespit edilmiştir. Bu durum yukarıdaki tüm yanıtlar ve yorumlarla uyumlu olarak katılımcıların girişimcilikten bir miktar uzaklaştığını göstermektedir.

İş deneyimi değişkenine göre ise, İfade 2 ve İfade 10’a verilen yanıtların ortalamasının düştüğü görülmektedir. Bu bulgular da yine yukarıdaki bulgularda olduğu gibi katılımcıların daha az kendi işini kurmayı düşünmeye başladıklarını göstermektedir.

Son olarak bölüm değişkenine ait sonuçlara göre, işletme bölümünde eğitim gören katılımcıların üçüncü ifadede ortalamasının yükseldiği, on birinci ifadede ise çok az bir düşüş olduğu görülmektedir. Bunun yanında girişimcilik bölümünde eğitim gören katılımcıların ise ifade üçe neredeyse aynı ortalamayla yanıt vermelerine karşılık, on birinci ifadedeki ortalamanın düştüğü görülmektedir. Bu iki ifade ve yukardaki yorumlardan ortaya çıkartılabilecek sonuç ise girişimcilik bölümü öğrencilerinin önceki çalışmaya oranla daha az girişimci olmayı planladıkları ve daha çok özel sektöre yöneldikleri şeklinde yorumlanabilir. Tüm bu sonuçlara bakıldığında H6 hipotezi kabul edilmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın amacı girişimcilik ve işletme bölümü öğrencilerinin girişimciliğe bakış açılarındaki demografik özellikler açısından herhangi bir farklılık olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde Karabük Üniversitesi'nde işletme ve girişimcilik bölümlerinde öğrenim görmekte olan 226 öğrenciden anket yöntemi ile veriler elde edilmiştir. Hipotezleri test etmek amacıyla T-testi ve Anova analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda girişimciliğe bakış açılarına ilişkin bazı ifadelerin cinsiyet, çalışmak istenilen sektör, iş deneyimi ve bölüm açısından farklılık gösterdiği, öğrenim görülen sınıf açısından ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çalışmanın bir diğer amacı ise Büyükyılmaz vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen aynı araştırmanın bulguları ile bu çalışmanın bulgularını karşılaştırmaktır. Böylece eğitim sürecinde öğrencilerin girişimciliğe bakış açılarının ne şekilde farklılaştığının tespit edilmesidir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre ilk hipotez “ H_1 : Öğrencilerin girişimciliğe bakış açıları, cinsiyete göre farklılaşmaktadır” testinde, ‘bölümümünden mezun olduğumda kendi işimi kurmak için gerekli yeteneklere sahip olacağıma inanıyorum’, ‘bölümümünden mezun olduğumda kendi işimi kurmayı hedefliyorum’, ‘çok çalışan sürekli hedef büyüten bir kişiliğe sahip olmak istemem’ ve ‘mevcut gerçeklere birebir bağlı kalarak hareket etmeyi tercih ederim’ ifadelerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu dört ifadede de erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (ifade 7, ters ifade olduğu için ortalama düşüktür). Bu bulgulara göre erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre girişimciliğe daha yatkın olduğu söylenebilir.

İkinci hipotez “ H_2 : Öğrencilerin girişimciliğe bakış açıları, çalışmak istenilen sektöre göre farklılaşmaktadır” testinde, ‘bölümümünden mezun olduğumda kendi işimi kurmak için gerekli yeteneklere sahip olacağıma inanıyorum’, ‘bölümümünden mezun olduğumda kendi işimi kurmayı hedefliyorum’, ‘bölümümüzden mezun olanlar asla kamu sektöründe çalışmayı planlamamalıdır’, ‘bölümümüzden mezun olanlar mutlaka girişimci olmaya odaklanmalıdır’, ‘bir işin fırsatlar sunması emniyetli ve garantili olmasından daha önemlidir’, ‘çok çalışan sürekli hedef büyüten bir kişiliğe sahip olmak istemem’, ‘gerçekleri zorlayarak sezgiye ve hayallere dayalı hareket etmeyi tercih ederim’ ve ‘kariyerimin gelecek 5 yılında yüksek maaşlı bir iş fırsatı karşıma çıksa kabul ederim’ ifadelerinde kendi işini kurmak isteyen yanıtı veren katılımcıların beklenildiği gibi daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Aynı şekilde kamu sektöründe çalışmak istediğini belirten katılımcıların da bu ifadelerle girişimciliğe bakış açılarına uyumlu şekilde düşük ortalamalar ile yanıtladıkları görülmektedir.

Üçüncü hipotez “ H_3 : Öğrencilerin girişimciliğe bakış açıları, iş deneyimine göre farklılaşmaktadır” testi analiz sonuçlarına göre; ‘bölümümünden mezun olduğumda kendi işimi kurmayı hedefliyorum’, ‘bölümümüzden mezun olanlar mutlaka girişimci olmaya odaklanmalıdır’ ve ‘gerçekleri zorlayarak sezgiye ve hayallere dayalı hareket etmeyi tercih ederim’ ifadelerine iş deneyimi olan katılımcıların, iş deneyimi olmayan katılımcılara göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Buna karşılık kariyerimin gelecek 5 yılında yüksek maaşlı bir iş fırsatı karşıma çıksa kabul ederim ifadesinde iş deneyimi olmayan katılımcılar daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bu sonuçlara göre iş deneyimi olanların iş deneyimi olmayanlara göre girişimciliğe daha yatkın olduğu söylenebilir.

Dördüncü hipotez “ H_4 : Öğrencilerin girişimciliğe bakış açıları, eğitim görmekte oldukları bölüme göre farklılaşmaktadır” kapsamında yapılan analizlere göre, ‘bölümümünden mezun olduğumda kendi işimi kurmak için gerekli yeteneklere sahip olacağıma inanıyorum’, ‘bölümümüzden mezun olanlar asla kamu sektöründe çalışmayı planlamamalıdır’, ‘bölümümüzden mezun olanlar mutlaka girişimci

olmaya odaklanmalıdır’, ‘çok çalışan sürekli hedef büyüten bir kişiliğe sahip olmak istemem’, ‘gerçekleri zorlayarak sezgiye ve hayallere dayalı hareket etmeyi tercih ederim’ ve ‘inandığım bir konuda negatif bir değerlendirmeye maruz kalma pahasına karar veririm’ ifadelerinde girişimcilik bölümü öğrencilerinin işletme bölümü öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara göre girişimcilik bölümü öğrencilerinin, işletme bölümü öğrencilere göre, araştırmanın da beklentilerine uygun bir şekilde girişimciliğe daha yatkın olduğu söylenebilir.

Beşinci hipotez “ H_5 : Öğrencilerin girişimciliğe bakış açıları, buldukları sınıfa göre değişmektedir” kapsamında, öğrencilerin girişimciliğe bakış açılarının eğitim görülen sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. On dört ifadeyle gerçekleştirilen T-testi sonucunda kategoriler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aynı hipotezin 2017 yılındaki çalışmada da reddedildiği göz önüne alındığında bir dönemlik sınıf farklılığının sonucu etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Son ve altıncı hipotez “ H_6 : Öğrencilerin girişimciliğe bakış açıları, eğitim görülen yıllar içerisinde değişmektedir” kapsamında yapılan analizler değerlendirildiğinde ki bu çalışmanın en önemli bölümünü teşkil etmektedir, şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öncelikle 2017 yılındaki çalışmadan bugüne kadar geçen süre zarfında katılımcıların kamu sektöründen uzaklaştığı fakat kendi işlerinden ziyade özel sektör tercihlerinin arttığı görülmektedir. Yani katılımcılar 1. ve 2. sınıfta olduğu kadar kamu sektörünü hedeflememekte, asıl yönelimin özel sektöre olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre değişim incelendiğinde, her iki çalışmada da erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha yüksek oranla kendi işini kurmak istediklerini belirtmişler, mevcut çalışmada kadın ile erkek katılımcıların ortalama puan farkının arttığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, lisans eğitiminin sonuna doğru erkeklerin daha çok girişimci olmayı hedefledikleri, kadınların ise bu hedefe dair daha az istekli olduklarını gösterebilir. Çalışmak istenilen sektör değişkeninin, her iki çalışmadaki bulguları incelendiğinde genel olarak katılımcıların mevcut çalışmada girişimciliğe bakış açılarının 2017 yılındaki çalışmaya oranla daha negatif olduğu görülmektedir. Bu durum, ilgili bölümlerin eğitim kaliteleriyle ilişkilendirilebileceği gibi, katılımcıların lisans eğitimlerinin sonuna doğru gerçeklerle daha fazla yüzleştikleri şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim katılımcıların ifadelerine vermiş oldukları yanıtlara bakıldığında kamudan ziyade özel sektöre yöneldikleri ve kendi işlerini kurmak konusunda daha itidalli oldukları görülmektedir. İş deneyimi değişkeni incelendiğinde de yine çalışmak istenilen sektör değişkeninde olduğu gibi benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Son olarak katılımcıların eğitim görülen bölüm değişkenine göre yıllara dair farklılıklar incelendiğinde ise işletme bölümü öğrencilerinin kısmen her iki çalışmada da benzer yanıtlar verdikleri ancak girişimcilik bölümü öğrencilerinin daha az girişimci olmayı planladıkları ve daha çok özel sektöre yöneldikleri anlaşılmaktadır.” Bu son bulgular da özellikle girişimcilik bölümü öğrencilerinin kendi işini kurmanın ve girişimci olmanın zorluklarının daha fazla hissettikleri ve kamudaki sınırlı çalışma imkanını da fark ederek özel sektöre yöneldikleri şeklinde açıklamak mümkündür. Dolayısıyla, bu çalışmanın da en önemli bölümünü teşkil eden altıncı hipotezle ilgili yapılan analiz sonuçları topluca gözden geçirildiğinde, öğrencilerin lisans eğitim hayatlarının başında daha fazla girişimci olma hayali kurarken, eğitimlerinin sonlarına doğru bu durumun daha gerçekçi olarak özel sektöre kaydığı söylenebilir. Bu durumun nedenlerinin araştırılması da başka bir çalışmanın konusu olmakla birlikte, kanaatimizce, öğrencilerin iş deneyimleri, öğrenimlerinin kalitesi, eğitim süresinin sonuna doğru daha gerçekçi davranışları gerektiğini fark etmeleri gibi nedenlerin bu sonucun sebeplerinden bazılarıdır.

Tüm bulgu ve sonuçlardan yola çıkarak bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda girişimciliğe bakış açısının özellikle iş deneyimi ve eğitimle olan ilişkisinin daha ayrıntılı incelenmesi ve girişimciliğe bakış açısındaki değişimin sebeplerinin araştırılması literatüre katkısı açısından önemli çalışmalar olacaktır. Bugün ve gelecekte başarıyı yakalamak için en önemli unsurlardan biri olan girişimci ve girişimcilik, her açıdan incelenmeli, özellikle ülkemizin global pazarlarda daha başarılı olabilmesi için eksiklerinin giderilmesi için her türlü çalışma yapılmalıdır (Fidan ve Çiftçi, 2010, s.73).

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (2013). Üniversite öğrencilerinin KOSGEB desteklerine bakış açıları ve girişimcilik eğilimleri üzerine bir araştırma: Uşak Üniversitesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/3, 80-98.
- Balaban, Ö. & Özdemir, Y. (2008). Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi: Sakarya Üniversitesi İİBF örneği. *ÇOMÜ Açık Erişim Sistemi*, 3(2), 133-148.
- Bilge, H. & Bal, V. (2012). Girişimcilik eğilimi: Celal Bayar Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 131-148.
- Büyükyılmaz, O., Yıldırım, C. & Ercan, S. (2017). Girişimcilik ve işletme bölümü öğrencilerinin girişimciliğe bakış açıları üzerine bir araştırma. 8. *International Congress On Entrepreneurship*, 357-370.
- Brijlal, P. (2011). "Entrepreneurial perceptions and knowledge: a survey of final year university students", *African Journal of Business Management*, 5(3), 818-825.
- Çetinkaya Bozkurt, Ö. & Alparslan, A. M. (2013). Girişimcilerde bulunması gereken özellikler ile girişimcilik eğitimi: girişimci ve öğrenci görüşleri. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(1), 7-28.
- Doğaner, M. & Altunoğlu, A. E. (2010). Adnan Menderes Üniversitesi Nazilli İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 103-110.
- Efil, İ. (2013). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Bursa: Dora Yayıncılık.
- Esen, Ş. & Çetin, S. (2012). Siyasi Parti ve Hükümet Programlarında Girişimcilik ve İnovasyon. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 71-82.
- Fidan, Y., Çetin, S. & Yurdasever, E. (2021). İşletme Lisans Öğrencilerinde Girişimcilik Düşüncesinin Değişimi 2005 ve 2020 Karşılaştırması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 506-536.
- Fidan, Y. & Çiftçi, S. (2010). Farklı fakültelerdeki işletme öğrencilerinin girişimciliğe bakış açıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 58-73.
- Fidan, Y., Yıldırım, C. & Ercan, S. (2019). "Yabancı Uyruklu ve Türkiyeli öğrencilerin girişimcilik eğilimleri", *Business and Management Studies: An International Journal*, 7(1), 190-202.
- Girginer, N. & Nurullah, U. (2004). İşletmecilik eğitimi alan lisans öğrencilerinin girişimciliğe bakış açıları: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF işletme bölümü öğrencilerine yönelik bir uygulama. *Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi*, 25-26.
- İşcan, Ö. F. & Kaygın, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 443-462.
- Korkmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Bülent Ecevit Üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, XIV(II), 209-226.
- Lope Pihie, Z. A. & Bagheri, A. (2012). An exploratory study of entrepreneurial attributes among Malaysian University students. *Life Science Journal*, 9(3), 2358-2365.
- Öğüt, A. (2012). *Bilgi çağında yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özden, K., Temurlenk, M. S. & Başar, S. (2011). Girişimcilik eğilimi: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. http://kenanozden.com/docs/yazi/yazi_1_0000.pdf (Erişim Tarihi: 28.11.2018).
- Patır, S. & Karahan, M. (2010). Girişimcilik eğitimi ve üniversite öğrencilerinin girişimcilik profillerinin belirlenmesine yönelik bir alan araştırması. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-44.
- Tanrıverdi, H., Bayram, G. N. & Alkan, M. (2016). Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerine etkisinin incelenmesi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 11(1), 1-29.
- Uygun, M. & Güner, E. (2016). Girişimcilik eğiliminin gelişiminde girişimcilik eğitiminin rolü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(5), 37-57.

Extended Abstract

It is a great supply for important developments in entrepreneurship education worldwide, both for successful enterprise activities and for the emergence of entrepreneurial individuals (Uygun & Güner, 2016, p.41). Considering that the high number of entrepreneurial education of young population in Turkey, will not be correct to diminish the impact on young entrepreneurs. With this research, it is aimed to compare the perspectives of entrepreneurship students who study in different departments at the university and it is the continuation of the study published in 2017 by Büyükyılmaz, et al. It is thought that the students studying in different departments will make significant contributions to the literature in terms of determining the change in their perspective on entrepreneurship years later. The questionnaire used in the research consists of two parts. In the first part, there are expressions to determine demographic features. In the second part, there is a “Entrepreneurship Perspective” scale developed by Girginer and Uçkun (2004), which includes 14 expressions to measure students' perspectives on entrepreneurship. According to the results of the analysis, for the hypothesis “H₁: Students' perspective on entrepreneurship differs according to gender”, I believe that when I graduate from my department, I will have the necessary skills to set up my own business, I want to start my own business when I graduate from my department, I want to have a person who constantly grows a target and is able to find the current facts. It has been determined that it differs significantly according to the expressions I prefer to act by sticking. In these four statements, it was determined that male students have a higher average than female students. According to these findings, it can be said that male students are more prone to entrepreneurship than female students. For the hypothesis “H₂: Students' perspectives on entrepreneurship differ according to the sector they want to work”, I believe that when I graduate from my department, I will have the necessary skills to set up my own business, I aim to start my own business when I graduate from my department, those who graduate from our department should never plan to work in the public sector, those who graduate from our department should definitely focus on being an entrepreneur, it is more important for a job to offer opportunities than to be safe and guaranteed, I do not want to have a person who constantly grows a target, I want to act based on intuition and dreams by forcing the facts, and if a high-paying job opportunity appears in the next five years of my career, In the statements of thank you, the respondents who want to start their own business have higher averages as expected. Likewise, it is seen that the participants who stated that they want to work in the public sector respond to these statements with low averages in line with their perspective on entrepreneurship. For the hypothesis “H₃: Students' perspectives on entrepreneurship differ according to work experience”, I aim to start my own business when I graduate from my department, graduates of our department should definitely focus on being an entrepreneur and I prefer to act based on intuition and dreams by forcing the facts, it is seen that they have a higher average than non-participants. On the other hand, in the next 5 years of my career, if I encounter a high salary job opportunity, I agree, the participants with no work experience have a higher average. According to these results, it can be said that those with work experience are more prone to entrepreneurship than those without work experience. H₄: Students' perspectives on entrepreneurship differ according to the department they are studying. I do not want to have a growing personality, I prefer to act based on intuition and dreams by forcing the facts, and in the statements I believe that the subject of a negative assessment on a subject I believe, entrepreneurship students have a higher average than the business students. According to these results, it can be said that entrepreneurship students are more prone to entrepreneurship in accordance with the expectations of the research, compared to the students of business administration. For the hypothesis “H₅: Students' perspective on entrepreneurship varies according to the class they are in”, it was tested whether students' perspectives on entrepreneurship differ according to the education class. As a result of the T-test carried out with fourteen expressions, no significant difference was found between the categories. Considering that the same hypothesis was rejected in the study in 2017, it can be interpreted that one-semester class difference does not affect the result. For the hypothesis “H₆: Students' perspectives on entrepreneurship change over the years of education”, it is seen that the participants have moved away from the public sector, but their private sector preferences have increased rather than their own jobs. In other words, the participants do not target the public sector as much as in the 1st and 2nd grades, and it is determined that the main focus is on the private sector. When the change according to the gender variable is examined, both studies stated that male participants wanted to establish their own business with a higher rate than female participants, in the current study it was observed that the average score

difference between male and female participants increased. These findings may indicate that men aim to be more entrepreneurs towards the end of their undergraduate education, while women are less willing to pursue this goal. When the findings of both sectors are analyzed, it is seen that the participants' perspective on entrepreneurship in the current study is more negative than the study in 2017. This situation can be associated with the quality of education of the relevant departments, or it can be interpreted that the participants face the facts more towards the end of their undergraduate education. As a matter of fact, when the responses of the participants to the statements are examined, it is seen that they tend to go to the private sector rather than the public and are more restrained in establishing their own businesses. When the work experience variable is analyzed, a similar result has been reached as in the sector variable that is desired to work. Finally, when the differences of the participants according to the departmental variable of education are examined, it is understood that the students of the business department partially gave similar answers in both studies, but the students of the entrepreneurship department planned to be less entrepreneurs and more directed towards the private sector. It is possible to explain these latest findings as that the students of the entrepreneurship department feel the difficulties of establishing their own business and being an entrepreneur more and that they tend to the private sector by noticing the limited opportunities in the public sector. Therefore, when the analysis results regarding the sixth hypothesis, which constitutes the most important part of this study, are collectively reviewed, it can be said that while the students dream of becoming more entrepreneurs at the beginning of their undergraduate education life, this situation more realistically shifts towards the private sector. Although the investigation of the causes of this situation is the subject of another study, in our opinion, the reasons such as students' realizing that they must behave more realistic towards the end of the education period, the quality of their work experience, the quality of their education are some of the reasons for this result.

ESNEK ÇALIŞMA MODELİNDE SOSYAL HIZLANMA BEKLENTİSİ: NİTEL AMPİRİK BİR TESTİN SUNUMU

Serdar NERSE*

ÖZ

Sosyal hızlanma, sosyal bilimlerde, özellikle klasik sosyoloji teorilerinde ilerleme, gelişim ve değişim kuramlarında sıklıkla değinilen bir kavramdır. Ancak, sosyal hızlanma kavramı ve çalışma hayatı ilişkisi doğrudan bir yaklaşımla çalışılmamıştır. Modern toplumsal değişim tartışmalarında yer edinmeye başlayan sosyal hızlanmaya dair ampirik çalışmalar nadirdir. İş, örgütsel psikoloji ve çalışma sosyolojisi yaklaşımıyla ele alınan bu çalışmada, Covid-19 pandemisi sürecinde esnek çalışma modelinde meydana gelen hızlanma boyutları nitel ampirik verilerle test edilmiştir. Gömülü kuramla desenlenen araştırmanın, 14 banka (bireysel müşteri temsilcisi) ve 18 üniversite (öğretim elemanı) çalışanıyla toplam 32 derinlemesine görüşme ve 1 odak grup görüşmesinin verilerinin frekans değerlerine göre analizi gerçekleştirilmiştir. Veriler Maxqda nitel analiz programıyla bir araya getirilerek kodlanmış ve kategorileştirilmiştir. Gömülü teori esasıyla; veri setlerinden üçlü kodlama süreciyle elde edilen kategoriler belli bir düzene göre verilmiştir. Sosyal hızlanma ve çalışma yaşamındaki hız talepleri kabul edilmiş teorik yaklaşımlarla karşılaştırılmıştır. Çalışma şartlarının hızlanma boyutlarında toplumsal fenomen ile olayların gerçekleştiği dönem ve şartlara göre farklılaşp farklılaşmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal hızlanma, esnek çalışma, Covid-19, dijital

SOCIAL ACCELERATION EXPECTATION IN FLEXIBLE WORKING MODEL: PRESENTATION OF A QUALITATIVE EMPIRICAL TEST**ABSTRACT**

Social acceleration is a concept frequently referred to in social sciences, especially in classical sociology theories of progress, development and change. However, the concept of social acceleration and working life has not been studied with a direct approach. Empirical studies on social acceleration, which have begun to take part in modern social change discussions, are rare. In this study, which is handled with the sociology of work and organizational psychology and work, the acceleration dimensions occurring in the flexible working model during the Covid-19 pandemic process were tested with qualitative empirical data. Analysis of the research, which is handled according to the grounded theory; a total of 32 in-depth interviews and 1 focus group interview with 14 bankers (private customer representatives) and 18 university (academicians) employees were conducted according to the frequency values of the data. The data are coded and categorized by combining them with the Maxqda qualitative analysis program. On the basis of grounded theory; the categories obtained from the data sets by the triple coding process are given according to a certain order. Social acceleration and speed demands in working life have been compared with a general theoretical approach. It was revealed whether the working conditions differed in the acceleration dimensions according to the social phenomenon and the period and conditions in which the events took place.

Keywords: Social acceleration, flexible working, Covid-19, digital

GİRİŞ

Modern toplumlar, sosyal süreçleri etkileyen hızlanma biçimleriyle karakterize olmuşlardır. Sosyal hızlanma, toplumsal hayatı (kültürel değişimler, politika, piyasa ekonomileri ve pazar ilişkileri, teknolojik ilerleme vb) makro düzeyde ve bireysel yaşamları da mikro düzeyde etkilemektedir. Mikro açıdan işyerinde çalışan her bireyin hızlanması aynı zamanda iş yeri için verimlilik, yenilik ve

* Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Batman, serdarnerse@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2048-9478>

ilerlemeyi arttırmakta, diğer taraftan bireysel olarak sosyal zorluklar da ortaya çıkarmaktadır. Sosyal hayatın mikro hızlanma biçimleri ile makro biçimleri arasında eş zamanlı bir etki bulunmaktadır. Farklı biçim ve düzeylerde ortaya çıkan sosyal hızlanma; sosyoekonomik, politik ve kültürel süreçlerle küreselleşme, liberalizasyon, teknolojik ilerleme, enformasyon, kitle iletişim kanallarının değişiminden etkilenen bir olgudur. Sosyal hızlanma, son dönemde özellikle dijitalleşmeden de etkilenen bir işleme sürecine sahip olmuştur.

Toplumsal alanın her yerindeki mekanizmalarla meydana gelen sosyal hızlanma, genel olarak birim zamandaki hacim artışı (Rosa, 2013), değişimi, ilerlemesi, farklılaşması, ayrımlanması şeklinde tanımlanabilir. Modern toplumun zamansal analizi olarak hızlanmaya farklı biçimlerde birçok teoride değinilmektedir. Hızlanma, moderniteyle karakterize bir şekilde sıkça telaffuz edilen bir özelliğe sahip olsa da eleştirel teorik ve ampirik bir analizi eksiktir. Geleneksel toplumlardan modern toplumlara geçişte, hızlanma değişen sosyal, ekonomik, politik ve kültürel olay ve etkileşimleriyle sürekli yenilerek dolaylı bir tartışma alanında yer almıştır. Hızın toplumsallığı ve değişimi, Batı düşüncesinde önemli bir yere sahip olan Plato ve Polybius’la başlamıştır (McClelland, 2005). 19. yüzyılda Sanayi Devrimi’ne eşlik eden dönüşümlerle dolaylı ve artan bir şekilde dönemin düşünürlerinin ilgisini büyük ölçüde çekmiştir. Son yıllarda, sosyal bilimlerde yaşamın hızlanması, hızla büyüyen toplumun sosyal dönüşümü önemli bir çalışma alanı olmaya başlamıştır. Dijitalleşmenin de etkisiyle çok sayıda çalışma, sosyal hızlanma ve hıza bağlı dönüşümün görünürlüğünü açıklama çabasına girmiştir. Sosyolojide sosyal hızlanmayla ilgili literatürün ampirik temellerinin sağlamlığı ve alakasının dolaylı mı yoksa doğrudan mı olduğu, aşırı ve abartı varsayımları bir süredir tartışılmaktadır. Çalışmaların önemli bir bölümü hızın toplumsallığının kiminle ve ne zaman başladığıyla ilgilidir. Hızın toplumsallığı, insanların daha iyiyi ve uygun düzeni kurma, koruma, kaosa sürüklenmeden arzu edilen değişimi, ilerlemeyi sağlama gerekliliğiyle ilgili tartışmalar şeklinde sosyolojide yer bulmuştur (Hsu & Elliott, 2014). Hızın toplumsallığının sosyolojik bir imge olarak yükselişi Friedrich Engels’le birlikte Karl Marx (2018; 2014) ve Alexis de Tocqueville (2016)’in miraslarına dayandırılabilir. Marx’ın yanı sıra, genişleyen modern kapitalist ekonominin ulusötesi uzak bağı, asırlık zanaat ve dokumacıların çöküşünü çoğunlukla öngöremeyen (Ferragina, 2010; Drucker, 1993; Saad-Filho, 2002) Emile Durkheim, Max Weber, ve Georg Simmel de farklılaşma/farklılaştırma, rasyonalizasyon, bireyselleşme ve doğanın araçsal bir biçimde evcilleştirilmesine dayanan analizlerinde hız kavramını kullanmışlardır (Rosa, 2013; Nisbet & Bottomore, 2014; Aron, 2007). Ancak Henry Adams (2013)’ın “evrensel hızlanma yasası” şeklinde kavramsallaştırdığı, modern dünyanın koşuşturmasında üniformalı bilim insanları için bir araya getirdiği spekülasyon ve metodik olmayan postülasyonuna kadar, hızlanmaya dair teoriler dolaylı katkılardan oluşmaktadır. Aynı şekilde, sistematik modernite veya modernleşme teorileri içinde, Paul Virilio (1986)’nın tarihe yönelik “dromolojik yaklaşımı” dikkate değer bir istisna olarak hızlanmayı konu alan başka bir çalışmadır. Ancak Adams’ın ispattan uzak düşünceleri gibi, Virilio’nun da düşünceleri ne yazık ki teorik altyapıdan yoksundur. Bu nedenle de 1980’lerin sonlarında bile hız ve zaman üzerine tutarlı tartışmaların eksik olduğu görülebilir. Dolayısıyla, zaman ve zamanın hiç olmadığı kadar hızlı hareket ettiği iddiası eski olsa bile, hızlanmanın toplumsallığı Adams’ın ispatsız postülasyonu ve Virilio’nun kuramlaşmamış dromolojisine kadar doğrudan tartışmalar içinde yer almamış, değişimle ilişkili anılmıştır.

Hızlanma süreçlerinin ampirik ve söylemsel omniprezensi karşısında bu şaşırtıcı yokluk, tartışmalı olarak toplumun zamansal boyutunun ve süreçsel doğasının ihmalinin bir yansımasıdır (Scheuerman, 2004, pp.125-129). Rezonans teorisiyle bilinen Hartmut Rosa (2013), hızlanmanın toplumsallığının Marx’tan Theodor Adorno’ya, Max Horkheimer’den Jürgen Habermas’a ve Axel Honneth’e kadar eleştirel teori geleneğinde oluşmaya çalıştığını belirtir. Erken dönem çalışmalarında mikro veya makro yapıdaki değişim çerçevesinde ele alınan hızlanma yalnızca eleştirel kuramla ilişkilendirildiğinde de eksik kalmaktadır. Klasik sosyal teoride modernite ve hız özdeş bir şekilde ele alınırken, 1900’erin başlarında Simmel (1990), modern metropolün hızının, “paranın dolaşımı” ile mümkün kılınan değişim ilişkilerinin hızlanmasının yeni bir zamansallığa yol açtığını ileri sürmüştür. Dolayısıyla, modern teoriler bağlamında ele alındığında, Simmel hız toplumunun ilk teorisyeni olarak ele alınabilir (Rosa, 2013). Hızlanmanın teorisi farklı olgular etrafında ele alınırken, sosyal, politik, ekonomik, kültürel ve teknolojik yapılarıdaki ayrımlarına göre bağlamı ve hız biçimleriyle tartışılmıştır. Erken dönemde Max Weber ve Karl Marx’ın değişimin hızına ilişkin tartışmaları bu çerçevededir.

Tartışmaların büyük bölümünün bu düşünürlerin kuramları etrafında şekillenmesi uzunca bir dönem toplumsallığın zamanla ilişkisini de duraklatmış ve hızın toplumsallığı da çoğunlukla *zaman* ve *hareket* kavramlarıyla ele alınmıştır. Çoğunlukla kentsel formlardaki değişimler üzerinden genel ve teknolojinin estetik ile kültürel üreme gibi özel (Benjamin, 2003) hızlanma biçimleri, nüanslı zaman anlayışı ve kapsamlı bir yaklaşımla ele alınmıştır. Elbette hızlanmayı zaman ve hareketle sınırlamak mümkün değildir. Hemen hemen her şeyin hızlanmasının gözlenmesinin mümkün olmadığını belirten James Gleick (2000), hızlanmanın zaman ve hareket gibi çerçevelerle de sınırlandırılmayacağını belirtir. Hastaneye kaldırılan hastaların durumu buna örnek olabilir; ağır durumda olan hastaya öncelikli ve hızlı bir müdahale gerekirken, daha hafif durumdaki hasta ise yavaş bir süreçte muayene edilecektir. Benzer şekilde, trafik sıkışıklığındaki arabalardan işi olmayanlar yavaşlarken, acil işi olanlar ise hızla gitmek üzere inatla hareket eder. Dolayısıyla, hızlanma kavramı içinde bulunulan şart ve süreçle birlikte değerlendirilmelidir. Sporcuların günden güne daha hızlı koştuğu ve daha hızlı yüzdüğü, bilgisayarların daha yüksek hızlarda işlem gerçekleştirdikleri, ulaşım ve iletişimin bir yüzyıl önceki sürenin çok az bir kısmına ihtiyaç duyduğu ve hatta insanların seri ama daha az uyuduğu algısı yerleşmeye başlamıştır (Rosa, 2003). Değişim ve hızlanma biçimleri, farklı analitik ve ampirik zaman ile hareket kategorilerine sahip olsalar da tesadüfi olmadıkları farklı hızlanma alanları arkasında yatan mekanizmalarla ispatlanabilir. Zamansal ve hareketsel bakış açıları ile boyutlarındaki yetersizlik hızlanmanın toplumsallığıyla ilgili kuramı da eksik bırakacaktır. Rosa (2013)'ın Durkheim'in farklılaşmasının temeline yerleştirdiği sosyal yapı, Weber'in rasyonelleşmesine yerleştirdiği kültür, Simmel'in bireyselleşmesine yerleştirdiği kişilik türü ve Marx'ın evcilleştirmesine yerleştirdiği doğaya bakış üzerinden ele alınan modernizasyon sürecinde ekonomi-politik ve teknolojik izlencelerin tartışma dışında bırakılması kuramın temellendirilmesinde eksikliğe sebep olur. Toplumsal olgu, olay ve ilişkilerin hızı sosyal, ekonomik, politik, kültürel ve teknolojik duruma göre yapılaşma ve ayrımlar düzeyinde daha çok hızlanmakta ya da yavaşlamaktadır.

Toplumun gelişimine ilişkin bazı güncel teorik tanımlar, zamanla modern toplumların yapılarında daha hızlı değişimler olduğunu varsaymaktadır. Toplumların statikliğinin dinamik bir sürece evrilmesi gözlenebilir durumdaysa farklı modernite biçimlerinden bahsedilmeye başlanır. Sosyal hızlanma gerektiğinden daha yavaşla modernitenin gelişiminin kırılması söz konusu olabilir. Sosyal hızlanma ve yavaşlama fenomenleri dikkate alınmadığında *tarihin sonu* (Fukuyama, 2011), *ideolojilerin sonu* (Bell, 2013), atalet, geleceksizlik gibi sonlardan bahsedilmeye başlanacaktır. Buna karşın, kavramsal olarak bu gelişme *ikinci modernite* (Giddens, 1994), *dönüştürülen modernite* (Beck, 2014) veya *geç modernite* bağlamlarıyla tartışmaya yakalanır. Dolayısıyla, gelişmelerin yeni yönü sadece toplumsal değişim değil, aynı zamanda bu değişimlerin hızıdır. Küresel ekonomik sistemde, dot-com krizi, konut krizi, küresel finansal kriz, Euro krizi başlıklarında ifade edilen küresel ekonomik sistem krizlerinin sürekli kısılması, toplumsal ve ekonomik yapı ve süreçlerin hızlandırılmış değişikliklerini gösteren birçok örnekten bir kaçıdır.

Toplumsal alanda hız veya sosyal hızlanmayla ne ifade edilmeye çalışıldığının aktarılması önemlidir. Temel teoriler ışığında değerlendirildiğinde, sosyal hızlanmayı modernitenin yönlendirici teması veya modern zaman yapılarının merkezi özelliği olarak tanımlamak mümkündür (Tomlinson, 2012). Sosyoloji tarihi perspektifinden yaklaşıldığında; toplumun hızlanmasının, değişiminin, ilerlemesinin dinamik yönünü mü, yoksa sadece statik bir toplum ya da düzendeki hızlandırıcı süreçten mi bahsedildiği tartışmasına gömülür. Sosyal olay ve ilişkilerin bir bölümünde yavaşlama, bazılarının da dijital ve hiper hızlanması ardıllık/gerileme ve ilerleme getirebilir. Hızlanmanın bir örneği olarak; aniden ortaya çıkan salgın veya ekonomik krizlerle gerileme, ilaç teknolojisi ve buluşlarla da ilerlemenin sağlanabileceğini söylemek mümkündür. Benzer şekilde, kıtlığın yavaşlatılması yoksulluğun giderilmesine yol açar. Nitekim 1998'de elektronik borsaların yetkilendirilmesiyle ortaya çıkan yüksek frekanslı, saniyelik işlem sayıları ve bilgisayar algoritmaları yardımıyla hızlanmada artış ve hafiflik sayesinde milyarlarca kârlar elde edildi. Ancak 2008 yılında dünya çapında ekonomik krizin anlık değişimi ve şeffaflığına rağmen, belirsiz ve istikrarsız bir hızlanmayla çağdaş borsalarda ani çöküşler meydana geldi. Covid-19 salgının yayılım hızındaki etkilerde olduğu üzere toplumsal hayat durma noktasına gelebilir. Dolayısıyla, sosyal hızlanma için sürekli bir ilerleme ya da sürekli bir gerileme sürecinden bahsedilemez. Hızlanmanın sistematik ve bütüncül bir kalıpla hareket ettiğini belirtmek de yanlış olur. Ancak, sabit ve yavaşlayan bir dizi fenomenle ya da dijital medya, internet ve

bilgi iletişim teknolojileriyle artan hızlanma kategorilerine benzer kategorik ayrımlarla ele alınabilir. Modern ve çağdaş geç modern toplumlardaki teknolojik hızdaki ilerleme; dijital araç ve internet beceri ile kullanım, iletim kategorisinin kabaca ayrımının yanı sıra, ilişkisel görünüm, alan/fenomen, süreç ve kombinasyonlarıyla kategorileştirilebilir. Nihayetinde bu durum sosyal değişim, teknolojik ve yaşam temposunun oluşturduğu hızlanmanın (Rosa, 2013) yanı sıra, farklı boyutlarıyla ekonomik, politik, kültürel ve psikolojik faktörlerin de hızlanmada etkili olması beklenebilir.

Yavaşlayan veya hızlanan alan ve alandaki sürecin işleme biçimlerinden biri de iş ve işin bağlı olduğu çalışma rejimidir. Çalışma rejimlerinin hızlanma durumu sosyoekonomik yapıyı pozitif ve negatif olmak üzere farklı açılardan etkilemektedir. İş ve çalışma hayatındaki hızlanmaya ilişkin ampirik veriler sosyoekonomik alt yapı ile altyapıya bağlı teknik, yönetim, hizmet, düzenleme ve planlama politik, kaynak ihtiyaçlarının giderilmesi, maliyetlerin karşılanması süreçlerini de etkilemektedir. Geç modern kapitalist toplumların ana özelliği olarak tanımlanan hızlanma (Rosa, 2010), zaman kullanımındaki değişiklikleri, hızlandırılmış üretim süreçlerini (Kunisch et al., 2017), zaman baskısı duygusunu ve günlük yaşamda daha fazla yavaşlama biçimleriyle ilgili çeşitli fenomenleri içerir. Hızlanma teknolojik, sosyal değişim ve diğer günlük yaşam süreçleriyle (Rosa, 2013) belirginleşmiştir. Hızlanmanın teknolojik bağlantısı, iş trafiği ve yoğunluk farklı şekillerde yaşam sürecinin ayrılmaz bir parçası çalışmaya da yansımıştır. Çalışma hayatında iş talep ve dönüşümleri, üretimin miktar bakımından arttırılması, son teslim tarihleri gibi nedenlerle ortaya çıkan durumlar, zaman kullanımı açısından yüksek hızda çalışma, fazla mesai baskılarıyla emek ve çabada da hızlanmayı yoğunlaştırmaktadır. Artan iş yoğunluğu ve teslim süreleriyle birlikte, teknolojik, örgütsel ve çalışma alanı değişiklikleri işin yoğunlaşarak hızlandırılmasına yol açmaktadır.

ÇALIŞMANIN AMACI ve YÖNTEMİ

Çalışmada, hızlanmanın kuramsal ve kavramsal tartışması ampirik verilerle desteklenmiştir. Nitel olarak tasarlanan araştırmanın esas amacı, Covid-19 salgını sürecinde esnek çalışma modeline geçen iş alanlarının dijital sosyal hızlanma değişiminin karşılaştırılmasıdır. Bununla birlikte, teorik çerçevede tartışılan sosyal hızlanmanın da ampirik verilerle test edilmesi amaçlanmaktadır. İş ve çalışma hayatındaki hızlanma için modern sosyal yaşam ve ekonomik sistem içindeki iki iş alanındaki hızlanma biçimleri örnek alınmıştır. Genel olarak; i) ekonomik baskı, gerekli prosedürlerin sunumu, ii) araştırma ve ders verme biçimlerindeki farklılaşmayla dijitalleşme ve hızlanmaya dair dönüşümlerin tetiklediği sayısız değişikliği tespit etmek için banka çalışanları ile eğitim alanındaki çalışanlar araştırmaya dâhil edilmiştir. Teorik değerlendirmelerin çalışma hayatının gerçek taleplerini kapsadığından emin olmak için hızlanmayla ilgili (örneğin teknoloji ile uğraşmak, zaman baskısında artış, kariyer gelişimindeki değişiklikler) olası talepleri tartışmak ve araştırma için genel önerilere dayanarak (Kitzinger & Barbour, 1999) iki çalışan grubuyla öncelikle odak grup görüşmesi yapılmıştır.

İş ve çalışma koşulları, organizasyon büyüklüklerindeki değişim ile dijital dönüşüm süreçlerindeki değişikliklerin değerlendirilmesi için katılımcılar bir referans noktası olarak iki yıllık çalışma süresi sınırıyla araştırmaya dâhil edildi. Katılımcıların tamamı evden çalışmayı devam ettirebilen ve internete kolay erişebilen kişilerden seçilmiştir. Böylece dijital çalışmayla hızlanma teorisine uygun şekilde bir avantaj da sunulmuştur. Çalışma verileri; Haziran ayında yeni normale geçişle birlikte, Covid-19 salgını sürecinde uzaktan, dijital imkânlarla iş yapma yöntemine geçen iki iş alanından 32 çalışanla yürütülen derinlemesine görüşmelere ve 1 odak grup görüşmesine dayanmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların temel özellikleri

Katılımcı	Yaşı	Cinsiyeti	Çalışma Alanı	Deneyimi
K ₁	39	K	Banka	12
K ₂	27	E	Üniversite	3
K ₃	41	E	Banka	15
K ₄	53	K	Üniversite	24
K ₅	58	K	Üniversite	29
K ₆	44	E	Banka	14
K ₇	61	E	Üniversite	35
K ₈	35	E	Banka	10
K ₉	51	K	Üniversite	23
K ₁₀	59	K	Üniversite	31
K ₁₁	44	E	Banka	12
K ₁₂	28	K	Üniversite	2
K ₁₃	42	K	Banka	11
K ₁₄	45	K	Üniversite	23
K ₁₅	43	E	Banka	22
K ₁₆	48	K	Banka	22
K ₁₇	40	K	Üniversite	16
K ₁₈	60	E	Üniversite	33
K ₁₉	52	E	Üniversite	26
K ₂₀	37	E	Banka	13
K ₂₁	31	E	Banka	6
K ₂₂	33	K	Üniversite	7
K ₂₃	38	K	Banka	12
K ₂₄	34	E	Üniversite	9
K ₂₅	47	E	Üniversite	20
K ₂₆	56	E	Üniversite	30
K ₂₇	30	K	Banka	5
K ₂₈	36	K	Banka	10
K ₂₉	48	E	Banka	12
K ₃₀	35	E	Üniversite	9
K ₃₁	38	K	Üniversite	13
K ₃₂	55	E	Üniversite	28

Çalışma hayatındaki hızlanmaya yönelik bu araştırmada, çok çeşitli bireysel bakış açıları elde edilmek istense de Covid-19 sürecinde dijital kullanımın arttığı iki sektör tercih edilmiştir. Öncelikle farklı hızlanma boyutlarıyla ilişkiyi tespit etmek için dijital servis ağı, çalışma talepleri ve bildirimlerin farklı yoğunluklardaki hizmet alanlarında çalışan *banka bireysel müşteri temsilcileri* (14 derinlemesine görüşme ve odak grup görüşmesine 4 katılımcı) ile *eğitim sektörü* (üniversite öğretim elemanlarıyla 18 derinlemesine görüşme ve 5 odak grup görüşmesi katılımcısı) çalışanları araştırmaya dahil edilmiştir. İki sektöre de hitap edebilecek soruları içeren yarı yapılandırılmış görüşme protokolü uygulanmıştır. Covid-19 sürecinde uzaktan ve esnek çalışma biçimiyle uzatılmış görev süreleri, değişken programlar, artan görevler (ders verme, ödev sayıları veya artan müşteri sayıları, kredi onayları vs), dijitalleşmeyle hızlanmaya dair değişimler, yeni kurallar ve düzenleme bilgilerini çekebilecek, çalışma hayatına dair derlenmiş (Koopmans et al., 2013; De Cooman et al., 2009) bir protokolle sorular katılımcılara sorulmuştur. Çalışma verileri, nitel araştırma desenlerinden gömülü kurama göre temellendirilmiştir. Gömülü teoride veri seti oluşturma ve üçlü kodlama süreci takip edilerek, temalar açısından geçerli ve sürekli kategorilerle destekleyici kodlar oluşturulmuştur. Genel yaşam temposuna göre; Covid-19 sürecinde dijital dönüşümle toplumsal yaşamın farklı alanlarında (sosyal, ekonomik, teknolojik ve diğer yaşam tempolarındaki artışlar) meydana gelen farklılaşma frekans (f) değerleri üzerinden verilmiştir. Araştırma verileri, Maxqda nitel analiz programıyla derlenmiş ve Microsoft Visio ile şekiller görselleştirilmiştir. Gömülü teoride veri setlerinden kod ve kategorilerden temalara

varma süreci esas olsa da verilerin frekans değerleri teorik karşılaştırma testi için benzer düzenle bir araya getirilmiştir.

Bu çalışma, Rosa'nın analizi çerçevesinde hazırlanmış olup, bulgularıyla benzerlikler ve farklılıklar sergilenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda; tarihsel sosyoloji geleneğinden yararlanılarak *teknolojik hızlanma*, *sosyal değişimin hızlanması* ve *yaşam temposunda hızlanma* (Rosa, 2013) şeklinde oluşturulan üç boyutlu hızlanma fenomeninin yapısıyla karakterize ettiği kabul edilmiş teori, piyasa ekonomisine doğrudan ve dolaylı biçimde hizmet sağlayan iki çalışma alanından elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır. Bu nedenle, iş ve çalışma hayatındaki hızlanma olgusuna dair çalışanların durum ve talepleriyle ilgili veriler, Rosa (2013)'ın önerdiği hızlanma teorisiyle test edilmiştir. Geleneksel çalışma biçimlerinin dijitalleşmeyle esnekleşmesi (özellikle Covid-19 sürecinde dijital imkânların yoğun bir şekilde kullanılmasıyla) neticesinde iş talepleri, zaman baskısı ve yüksek iş yükündeki artışla meydana gelen farklılaşmalar elde edilen veriler yorumlanmıştır. Dijitalleşmeyi ölçmek amacıyla “hızlanma miktarı” ve “hız artış/ortalama süre” kategorileri tüm boyutlara uygulanmıştır. Rosa (2013)'ın teorisinde kabul edilmiş boyutları destekleyen ya da ret eden ve yeni boyutları ortaya çıkaran kodlar frekanslarla verilmiştir.

Araştırmada karşılaştırma isteğinin savunusu, geçerlilik ve güvenilirlik ölçütleriyle sonuçların test edilmek istenmesindedir. Nicel araştırmalarda olduğu üzere, nitel araştırmaların yaygın testlere dayandırılmaması temel eleştiri noktalarındandır. Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin geçerliliği içerik, yapı ile karşılaştırma kriterlerine, güvenilirliği ise homojenlik (iç tutarlılık), istikrar ve diğer boyutlarla denkliliğine bağlı** (Heale & Twycross, 2015, pp. 66-67) olarak ele alınmaktadır. Bu yönüyle, geçerlilik ve güvenilirlik eksikliği de karşılaştırmayla test edilmiştir. Bu yöntemle, amacımıza uygun biçimde çalışanların hızlanmayla ilgili bildirimlerinin teorideki üç boyutlu yapısının (Rosa, 2013) eleştirisi ve çalışanların hızlanmayı başka faktörlerle algılayıp algılamadıkları, ilişkilendirme biçimleri de tartışılmıştır.

BULGULAR

Katılımcılardan elde edilen verilerle kişisel deneyimler ve işte hızlanma algıları tartışıldı. Ankete katılanların % 46,8'i kadın, % 53,2'si erkektir ve yaşları 27-61 arasında değişmektedir. Anlamli bir maddeye çevrilebilecek her tartışma ifadesinin çerçeve yapısı tabloya (Tablo 1 ve Tablo 2) eklendi. Sonuçlarda, hızlanmayla ilgili bazı taleplerin iki çalışma alanında aynı veya farklı olup olmadığına, örneğin teknolojik yeniliklerde artış olup olmadığına bakıldı. Diğer taraftan, katılımcılar özellikle kendi çalışma alanlarıyla ilgili talepleri bildirdiğinden, iki çalışma grubunda yer yer farklılaşmalar ortaya çıktı. Örneğin; bankacılar müşterilerin artan bir şekilde isteklerine anında yanıt beklediğini söylerken, eğitimciler ise ödevlere bakmak için daha fazla zamana ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Böylece esnek çalışma biçiminde alanlarıyla ilgili genel taleplere temel cevaplar/maddeler geliştirilerek kaydedildi. Dolayısıyla, derinlemesine görüşmelerde ve odak grup görüşmesinde elde edilen kod ile kategoriler aynı bir araya getirilerek aynı tablolarda ayrı frekanslarla verildi.

Araştırma bulgularında öncelikli yol en uygun maddeleri belirlemek, ikinci yol ise hızlanmanın yalnızca üç boyutlu yapıyla mı yoksa daha fazla bileşenle ortaya çıktığını tespit etmek olmuştur. Dolayısıyla, çalışmadaki öğeler tasarlanırken sadece Rosa'nın teorik çerçevesine güvenmekle kalmadık, aynı zamanda banka ve üniversite çalışma alanlarındaki çalışanlarla odak grubu ile derinlemesine görüşmelerin neticesinde bir sonuca vardık. Odak grup görüşmesi ve derinlemesine görüşmelerden elde edilen tanımlayıcı veriler kodlara dönüştürülerek önceden belirlenen ikişer kategori ve temalaştırılan üç boyut altında toplanmıştır. Karşılaştırma amacıyla, araştırma öncesinde karar verilen bu sürece tablo 1 ve tablo 2'de yer verilmiştir. Teoride geçen üç boyutlu farklılaşmayı

** i) İçerik geçerliliği, bir araştırma aracının yapının tüm yönlerini ne kadar doğru ölçtüğü, ii) yapı geçerliliği bir araştırma aracının (veya aracının) amaçlanan yapıyı ne ölçüde ölçtüğü, iii) kriter geçerliliği, bir araştırma aracının, aynı değişkenleri ölçen diğer araçlarla ne ölçüde ilişkili olduğu, iv) homojenlik (iç tutarlılık), bir ölçüğün tüm maddelerinin bir yapıyı ne ölçüde ölçtüğü, v) istikrar, tekrarlanan testlere sahip bir cihaz kullanılarak sonuçların tutarlılığı ve vi) denklik ise, bir enstrümanın birden fazla kullanıcısı veya alternatif formları arasında tutarlılık olup olmadığına dayalıdır.

ortaya çıkarmak ve yöntemsel doğrulayıcılık için farklı kodlar her temanın altındaki *miktar/sonuçta artış* ve *hız artışı/ortalama sürelerde azalma* kategorileriyle bir araya getirilmiştir. Rosa (2013)'ın değinmiş olduğu üç boyutlu hızlanma teorisinin geçerli ve güvenilir olup olmadığını ortaya çıkarmak için böyle bir yöntem benimsenmiştir.

Tablo 2. Yaşam temposunun hızlanmasında miktar ve hız artışı/talepleri

		Derinlemesine Görüşmeler			Odak Grup Görüşmesi (f)
		Bankacılar (f)	Eğitimciler (f)	Toplam (f)	
temposunda	Miktar / sonuçta artış				
	Mesai süresi	105	25	130	45
	Aynı anda uğraşılan/çoklu görev	48	17	65	14
	Aynı iş gününde görev sayısı	112	13	125	6
Yaşam hızlanma	Hız artışı / ortalama sürelerde azalma				
	Çalışma temposu	84	22	106	24
	Son teslim zaman baskısı	76	19	95	17
	İş başı konuşma/görüşme süresi	123	9	132	9
	Mola süresi	65	23	88	16

Katılımcılara esnek ve uzaktan dijital yöntemlerle çalışma modeline geçişle birlikte, normal çalışma hayatına göre hızlanma meydana gelip gelmediğine ilişkin sorular sorulmuştur. Araştırma, sosyal hızlanmanın üç boyutlu yapısını yer yer desteklemiş ve çalışılan yerin hızlanmayı farklılaştırdığını, ofisten eve hızlanmanın gerçekleştiğini göstermiştir. Her iki çalışma alanında hızlanma meydana geldiği görülmektedir. *Gelen mail* sayıları hariç dijital yöntemlerin kullanımına ilişkin tüm sorularda banka çalışanları, öğretim elemanlarına göre daha fazla baskıyla daha çok hızlanmıştır. Kural ve yönergelerdeki değişimler *hızlı görev*, *çoklu görev*, *esneklik* ve *fazla mesai süresi* baskılarını arttırmaktadır. Modern teknolojik ve sosyal değişimle gelen hızlanmanın, yalnızca istikrarlı kurallar, beklentiler ufku içinde ve arka plan koşullarını yaratan istikrarlı kurumlar temelinde mümkün olduğu savunulmaktadır (Zantvoort, 2016, p.12). Nitekim, klasik modernitede bürokrasiyle ortaya çıkan geniş kapsamlı sosyal hızlanmanın (Vostal, 2017), esnek çalışma modeliyle fren vazifesi görmesi beklenirken, işi kaybetme kaygısı ve korkusu (Çakır, 2017) bireylerde baskıyı, hızlanmayı arttırmaktadır.

Tablo 3. Sosyal değişimin hızlanmasında miktar ve hız artışı/talepleri

		Derinlemesine Görüşmeler			Odak Grup Görüşmesi (f)
		Bankacılar (f)	Eğitimciler (f)	Toplam (f)	
Sosyal değişimin hızlanması	Miktar / sonuçta artış				
	Farklı görev	23	45	68	22
	Gerekli ek beceri	71	89	160	34
	Katıldığı ek eğitim, kurs süresi	3	52	55	11
	Gerekli uzmanlık derecesi	-	2	2	-
	Esneklik talebi (fazla mesai)	76	48	124	65
	Hız artışı / ortalama sürelerde azalma				
	Kuralların/yönergelerin değişimi	33	15	48	18
	Personel değişimi	2	-	2	-
	Yeni çalışanların eğitilme süresi	4	3	8	2
Hızlı karar verme (Yetersiz planlama güvenilirliğiyle karar verme gereksinimi)	168	14	182	73	

Değişen iş modeliyle, dijitalleşmenin sosyal hızlanmada *belirsiz* olduğu nokta *donanım* ve *yazılım/programlarının* değiştirilme sıklıklarında ortaya çıkmıştır. *Yeni çalışanların eğitime alınarak* istihdam edilmesi, *personel görev ve bölge değişimleri*, *ek eğitim*, *kurslarla* gerekli uzmanlık ve becerilerin sağlanmasıyla, yenilenmenin teknolojik ve sosyal değişimde hızlanmayı artırması beklenmektedir. Gerekli ek beceri ve eğitimler, çoğunlukla öğretim elemanlarının iş alanında gerçekleşmiştir. Benzer şekilde, banka çalışanlarının sosyal değişiminde de ek becerilerin miktar olarak artışının etkili olduğu, ancak kurallar ve genelgeler nedeniyle hızlı karar verme sürecinin burada daha baskın olduğu görülmektedir. Yenilikçi ve deneyimli bir fayda için *gerekli ek becerilerle* hızlanmanın her iki çalışma alanında da yüksekliğine karşın, teknolojik yenilenme açısından *program/yazılım değişiminin* çoğunlukla eğitim alanında gerçekleştiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının dersleri online verme zorunluluğunun ortaya çıkması, haftalık derslerin yenilenmesi *yeni programlarla bilgilerde güncelleme* sürecini de hızlandırmıştır. Banka sektöründe ise, eski yazılım ve donanımlarla işler devam ettirilmiştir. Yeni donanım kullanımı ve değiştirilme sıklığı her iki alanda da düşüktür.

Tablo 4. Teknolojik hızlanmada miktar ve hız artışı/talepleri

	Derinlemesine Görüşmeler			Odak Grup Görüşmesi (f)
	Bankacılar (f)	Eğitimciler (f)	Toplam (f)	
Miktar / sonuçta artış				
Alınan bilgi miktarı/çıktılar	22	13	35	5
Günlük e-mail sayısı	13	25	38	15
Gerekli belge miktarı	17	7	24	15
Günlük görüntülü görüşme sayısı	12	24	36	4
İnternette geçirilen süre/saat	67	54	121	68
Hız artışı / ortalama sürelerde azalma				
E-maillere yanıt verilme ve hızı	18	12	30	13
Hızlı görev değişimi	27	8	35	2
Donanım (Bilgisayar, telefon vb) değiştirilme sıklığı	3	2	5	3
Yeni program/yazılım kullanımı	2	123	125	52
Bilgi(ler)de güncellenme	12	86	98	9

Hızlı görev değişimlerinin yanı sıra, aynı anda uğraşılan *çoklu görevler* ve işin bitirilmesine yönelik baskılar bankacılık alanında çalışanların yaşam temposunda önemli oranda hızlanma meydana getirmiştir. Dijital dönüşüme bağlı yenilikler ise eğitim alanında çalışanların teknoloji ve sosyal değişim hızlanmalarına bağlı biçimde yaşam tempolarında da hızlanmayı artırmıştır. Bankacılar, esnek çalışma modelinde *çoklu görev*, *hızlı görev değişimi* ve *hızlı karar alma* sürecine bağlı olarak mesai saatlerinin dışında (çalışma sürelerinde) da daha fazla yaşam tempolarında hızlanma meydana gelmiştir. Çalışma temposundaki bu hızlanma, yukarıda da belirtildiği üzere yönetimin *son teslim zamanı baskısından* kaynaklanmıştır. Bu nedenle, her iki iş alanındaki esneklik talepleri, iş başı görüşme, farklı ve çoklu görev sayıları kuralların yönergelerin değişimiyle ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla, esneklik talepleri *hızlı karar verme sürecini* de etkilemiştir. Dijital medya, internet, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki artışa bağlı olarak meydana gelen bu dolaylı sonuçta, çalışanların üretmesi (örneğin dokümantasyon için) ve alması gereken (örneğin genelgeler, e-postalar) artan bilgi miktarıdır (Harnois & Gabriel, 2000). Ayrıca, bilgi iletiminin hızı arttığından (Abgar, 1998), çalışanlardan bilgiyi daha hızlı cevaplayıp iletmeleri istenmektedir.

İnternette geçirilen süre başta olmak üzere, teknolojik alanda hızlanma mail alma/maillere yanıt verme, bilgi alma/bilgi güncellenmesi ve dijital ortamda hızlı görev değişimleri süreçlerinde artışlarla hızlanmanın ortaya çıktığı görülmektedir. Teknolojik, sosyal değişim ve yaşam temposundaki hızlanma taleplerinin Covid-19 sürecinde dijital imkanlarla etkilendiği görülmektedir. Yaşam alanı yakınlığıyla esnek çalışma biçimi, aynı iş ortamından uzaklaşan farklı yerlerde çalışmaya başlayan bireylerin psikolojik, kültürel, ekonomik ve politik hızlanmalarına da etkide bulunmuştur. Genelge, kural ve baskılarla çoklu görev, fazla iş ve mesaiye rağmen, ekonomik bağlamda ters bir ilişkinin

ortaya çıktığı görülmektedir. En önemli talep olan *ücret/maaş artışı* ve *hane gelirinde* herhangi bir değişim meydana gelmemiştir. Özellikle *genel harcamalarda* meydana gelen artışa bağlı olarak ekonomik farkındalık da artmıştır. Sınırlı olmakla birlikte teknolojik harcamalarda da değişim meydana gelmiştir.

Tablo 5. Ekonomik hızlanma açısından miktar ve hız artışı/talepleri

		Derinlemesine Görüşmeler			Odak Grup Görüşmesi (f)
		Bankacılar (f)	Eğitimciler (f)	Toplam (f)	
Ekonomik hızlanma	Miktar / sonuçta artış				
	Ücret / maaş artışı	2	-	2	-
	Genel harcama artışı	67	58	125	15
	İş dışı teknolojik harcama	15	21	36	14
	Hane gelirinde değişim	1	2	3	1
	Hız artışı / ortalama sürelerde azalma				
Ekonomi yönetim bilgisi	2	2	4	-	
Ekonomi farkındalığı	32	35	67	15	

Toplumun hareket ve durağanlık karşıtlığı, klasik sosyolojik teoride önemli bir tartışma alanı bulmuştur. Sürekli hızlanmayla karakterize olan modern toplumun değişimine ilerleyen dönemlerde sanat, eğitim, demografi, kültür ve psikoloji gibi faktörlerin dahil edildiği görülmektedir. Marx (1996)'ın tüm diğer yapıları dayandırdığı ekonomi temelli çelişkili argümanına karşı, kültürel, politik ve psikolojik hız, hareketlilik ve hızlanmanın da modern teoride uzun bir geleneği oluşmaya başlamıştır (Virilio, 1986; Noys, 2014). Modern ekonomi temelli inatçılığın politik ve finansal krizlerle “katı olan herşeyin buharlaşması”yla (Berman, 2004) eleştirel düşünce tarihi içinde politik ve kültürel gerçeklikle, psikokültürel talep ve hareketlerde artışlar meydana gelmeye başlamıştır.

Tablo 6. Politik hızlanma açısından miktar ve hız artışı/talepleri

		Derinlemesine Görüşmeler			Odak Grup Görüşmesi (f)
		Bankacılar (f)	Eğitimciler (f)	Toplam (f)	
Politik hızlanma	Miktar / sonuçta artış				
	Politik duyarsızlaşma	35	27	62	18
	Yönetimsel kontrol	72	43	115	33
	Hız artışı / ortalama sürelerde azalma				
	Yönetim baskısıyla iş artışı	87	22	109	67
Zafiyet	5	34	39	12	

Modern sonrası dönemde enformasyon düzeyindeki artışlar çalışma hayatındaki dönüşümü ve esnekliğini, ilerleyen süreçte de dijital kullanımların artışı bireysel politik ve psikokültürel fenomenlerin ortaya çıkışını hızlandırmıştır. Evden, uzaktan dijital imkanlarla özellikle hizmet sektöründe esnek üretime bağlı mikro ölçekli duyarsızlaşmalar yaygınlaşmıştır. Postmodern dönemde patron-işçi, işveren-çalışan ilişkilerindeki yüz yüze ilişkinin dönüşümü, esnek çalışma modelinde dijital imkanlarla iyice şeffaflaşmıştır. Ancak dijital kontrol imkanları “yönetimsel kontrol” baskısını kurallarla dayatarak çalışma hayatında *zafiyete* yer olmadığını göstermeye çalışsa da eğitim sektöründe *ödev yükleme*, *senkron ders işleme* ve *sınav yapma* gibi uygulamalarda yer yer zafiyet meydana geldiği görülmektedir. Bankacılık sektöründeki uzaktan *yönetimsel baskı* daha etkili bir şekilde *iş artışına* yol açmakta ve zafiyeti sınırlamaktadır.

Tablo 7. Psikokültürel hızlanma açısından miktar ve hız artışı/talepleri

	Derinlemesine Görüşmeler			Odak Grup Görüşmesi (f)
	Bankacılar (f)	Eğitimciler (f)	Toplam (f)	
Miktar / sonuçta artış				
Haberleşme isteği	27	28	55	77
Ziyaret ihtiyacı	29	27	56	51
Kaygı ve stres	19	22	41	21
Hız artışı / ortalama sürelerde azalma				
Alan dışı çalışma ve uğraş	2	13	15	7

Baskı ve zafiyet uyumsuzluğu nedeniyle, ilk bakışta atalet/yavaşlamanın ortaya çıkabileceği düşünülür. Modern toplumda, tarihin ve ideolojilerin sonu şeklinde (Bell, 2013; Fukuyama, 2011) beliren sosyal atalet, teknolojinin hızlandırıcı mantığı aşırı uçlara yöneldiğinde de tüm değişimler “sanal” ve “gerçek” değişim ilişkisinde (Baudrillard, 1992 & 1994) Virilio (1986)’nın “polar atalet” dediği fenomene dönüşür. Ancak, esnek çalışma modelinde yalnızca sosyal veya politik hızlanma boyutlarıyla hızlanma gerçekleşmez. Ele alınan esnek çalışma modelinde de ortaya çıktığı üzere, altı boyutlu bir hızlanma gerçekleşmiştir. Virilio (1986)’nın “polar atalet” şeklinde tanımladığı süreç yalıtılmış, sürekli kapalı, uzaktan çalışma modelinde kaygı ve stresin artmasıyla ortaya çıkmaktadır. Covid-19 sürecinde, iş sürecinde ve iş haricinde haberleşme, sevdiklerini, arkadaşlarını ziyaret etme ihtiyacının artması sosyal hızlanma açısından karşıt bir durum ortaya çıkarmaktadır. Kaygı ve stres, haberleşme ile ziyaret ihtiyacı neticesinde ortaya çıkan psikokültürel çalışma ataleti, alan dışı işlerle uğraşan öğretim elemanları esas çalışmalarında da hızlanmaya başlamışlardır. İşi zamanında bitirme baskısı, işi kaybetme korkusu/kaygısı ve yönetsel baskı ters ilişkiyle psikokültürel hızlanmayı sağlayan diğer etkenlerdendir.



Şekil 1. Esnek çalışma modelinde hızlanmayı etkileyen temel sebepler: Evden işe katılım ve boyutlar arasında ilişki

Tablo 2, tablo 3 ve tablo 4'e bakıldığında; donanım ve personel değişimindeki yetersiz artışa rağmen üç boyutlu (teknolojik, sosyal değişim ve yaşam temposu) hızlanmada güçlendirilmiş uyum görünmektedir. Ancak, hızlanma ya da yavaşlamada yalnızca Rosa (2013)'ın teorik üç boyutlu yaklaşım çerçevesi geçerli değildir. Üç boyutlu bir yaklaşımla sosyal hızlanmanın yükü ve genel değişimini açıklamanın zayıf kaldığı görülmektedir. Nitekim ekonomik, politik ve psikokültürel sebeplerle; kurallar, iş kaygısı, stres, gelir ve harcama dengesi, otorite baskısı gibi nedenler de hızlanmanın diğer sebepleri olarak ortaya çıkmıştır. Toplumsal değişimin hızlandırılmasıyla ilgili, temel öğeler ağırlıklı olarak bireysel gelişim (örneğin teknik bilgi ve yumuşak beceriler gibi) ve günlük yaşamdaki değişikliklerle (yetersiz planlama güvenirliliğiyle karar verme gereksinimi/zorunluluğu) ilgili konuları içermektedir. Araştırma kapsamında incelenen her iki çalışma alanında da *kurallar, artan çalışma temposu ve son teslim baskısı* hızlanmanın temel sebepleridir. Bu etkiler farklı boyutlarda hızlanmayı arttırmıştır.

SONUÇ

Sosyal bilimler alanında gerçek hayatta karşımıza çıkabilecek durumlar arasındaki ilişkilerin derinlikli analizi anlaşılır halde sunulmaya çalışılır. Dolayısıyla, toplumsal alanda ilişkisiz görünen faktörlerde mümkün ilişkileri arar, bulma, çıkarma işleme gibi farklı yöntemlere de ihtiyaç duyar (Yaşlıoğlu, 2017, s.78). Dolayısıyla önceden geçerli yapıların değişim hızının, öngörülebilir zaman dönemlerindeki daralma ile birlikte açıklanması gerekmektedir. Daralan durumda kişinin göreceli olarak sabit yaşam koşullarının bekleyebileceği zaman dilimleri azalır. Sonuç olarak, yalnızca üç faktörlü geçmiş deneyimlere dayalı bir analizle *hızlı karar vermede* güvenilir bir temel oluşturulamaz. Günlük ve çalışma hayatında, işgücü piyasasında sosyal değişim, teknolojik, ekonomik hızlanma kadar, psikokültürel süreçler de insanları kendi bireysel biyografilerini aktif olarak şekillendirmeye zorlayan değişikliklerle yaşam temposunu hızlandırmaktadır (Beck, 2017). Daralan ya da genişleyen süreçlerde insanlar bilgi, beceri, yaşam boyu öğrenme, esneklik miktarlarıyla hızlanmaktadır. Bu durum, organizasyonlar içinde kurallar ve kılavuz ilkeler, yani artan organizasyonel değişim süreçlerinin neticesidir. Artan hız, eylem ve deneyimlerin sıkıştırılması nedeniyle, zaman birimi başına eylem ve deneyim sayısında da artışlar meydana gelmektedir. İş faaliyetleri arasındaki molalar ve kesinti süreleri azalır ve *çoklu görevler* nedeniyle farklı birimler artık zaman birimleri içinde çakışır. Çıktılarını arttırmaya zorlanan çalışanlar, bir iş günü boyunca miktar açısından artışla daha fazla görev (örneğin; daha fazla idari işlem yaparlar ya da müşteri dosyası oluştururlar) yaparlar. Dahası, daha yüksek bir hızda (tempoda artış) çalışmak zorundayken, mola süresi azalmaya başlar. Toplumsal hayattaki her fenomen veya olayın yalnızca yukarıda tarif edilen Rosa (2013)'ın üç boyutu ya da araştırmada ortaya çıkan altı boyutla sınırlandırılması mümkün değildir. Ortaya çıktığı dönemin şartları fenomen ve olayların farklı bileşenlerin de etkisiyle hızlanabilmesi mümkündür. Dolayısıyla, araştırmada elde edilen veriler sonuçta değerlendirildiğinde üçlü boyuttan ziyade daha fazla boyutla hızlanmanın gerçekleştiği görülür. Farklı ilişki ve etkileşimler; i) miktar (çıktı) artışı, ii) ortalama zamanlarda bir azalma olarak da tarif edilebilecek bir hız artışı ve iii) değişim oranlarında bir artış hızlanmaya ya da tersine yavaşlamaya neden olabilir. Dolayısıyla, esnek çalışma modelinde ve iş hayatında dijital sosyal hızlanma için üç öneri beklenebilir:

1. Hızlanma, çalışma hayatındaki çeşitli taleplerle (tek yönlü işveren talebi/baskısı, çalışan/işveren talebi ya da dış etkenlerle oluşan istekler) ilgilidir.
2. Çalışmayla ilgili taleplerin her biri farklı boyutların etkileşimiyle ilgilidir. Sınırlı sayıda bileşen veya boyutun hızlanmaya neden olduğu, diğer bileşenlerin etkisinin olmadığını söylemek yanlış olur.
3. Hızlanmayla ilgili her talep, miktar veya tempodaki artış, yeni bir değişim olarak tanımlanabilir.

Her ilişkinin muhakkak hızlanmaya yol açtığını da iddia edemeyiz. Nitekim, araştırma kapsamında incelenen her iki sektördeki çalışanlarda, iş ve kariyer planlarında yeterli bir hızlanma ortaya çıkmamıştır. Banka çalışanları teknolojik hızlanmayı daha zayıf bir şekilde algılamışlardır. Gerekli ek beceri ve kurs/egitim talepleriyle sosyal değişimlerinin hızlanmasıyla eğitim sektöründe bulunanlar

teknolojik hızlanmayı (program/yazılım değişimi, bilgi güncelleme) hızlanmasını daha çok gerçekleştirmişlerdir. Banka yazılımsal sistemi bireysel güncellenmeye izin vermemekte, merkezi bir kontrole sahiptir. Aynı şekilde, üniversite uzaktan eğitim sistemi merkezi kontrole sahip olsa da bireysel yüklemeler ve kontrole de imkan vermektedir. Bu sayede öğretim elemanları bilgilerin güncellenmesi açısından daha fazla hızlanmaktadır.

Bankacıların müşteri ilişkileri nedeniyle; internet kullanım sürelerinin uzaması, hızlı dijital görev değişimleri ile gerekli belge miktarları artmış ve iletişim kanallarını daha canlı tutmalarıyla (Chroust, 2005) bu gruptaki teknolojik hızlanmanın en önemli sebepleri olarak görülebilir. Teknolojik hızlanmanın, eğitim sektöründekilerin ödev yüklemeleri, çalışma programlarını düzenlemesi, araştırmalar için gerekli kaynakları sorgulamasıyla artmaktadır. Bankacılar için ise yalnızca ödeme makbuzları için bile ana itici güçtür ve çok önemlidir. Ancak değişikliklerin diğer grup için önemli olmadığı anlamına gelmemeli, her iki grupta da insanların kendi kariyerlerini geliştirmek ve çalışmalarını sağlıklı sürdürmek için hızlanma algıları artmıştır. Yine her iki grupta da ekonomik ve psikokültürel hızlanmalar yakın durumdayken, bankacılarda yönetim baskısı ve kontrol sebebiyle politik hızlanma daha fazla gerçekleşmiştir. Bunun bir nedeni de ekonomi nedeniyle yakın zamanda bankacılığın iç ilişkiler ve bankalar arası süreçlerine odaklanan yeniden yapılanma, kontrol ve düzenlemeleridir. Bu durum da çalışma temposunun hızlanmasına ve çalışanların daha az zamana sahip olmasına neden olmuştur. Her ne kadar çalışma esnasında daha fazla mesai yaptıklarını algılamasalar da banka çalışanlarının çoklu görev, birden fazla iş ve hızlı karar verme süreçlerine rağmen, düşük ücret ve yetersiz doygunluk sebebiyle psikokültürel atalet yaşamalarının daha olası olduğu söylenebilir. Bunun önüne geçmek için esnek çalışma modeliyle mesai ve ücret kavramında paralel talep/artışa gidilmesi gerekmektedir. Esnek çalışma modelinde yaşam tempolarında meydana gelen hızlanma karşılaştırıldığında bankacıların *fazla mesai, gün içinde çok iş bitirmesi, iş görüşmeleri* ve diğer koşullardaki artışlar baskının sonucu olarak görüldüğünden, psikokültürel farklılıkların ortaya çıkması da olasıdır. Makro düzeyde çalışma alanı açısından pozitif bir ilerleme söz konusu olsa da mikro düzeyde ise çalışanlar açısından negatif bir ilerleme durumu görülmüştür. Bu durumda, her boyutta hızlanmanın muhakkak ilerlemeye yol açtığı savının yanlışlığı, araştırma örneğimizle de test edilmiştir.

KAYNAKLAR

- Abgar, M. (1998). The alternative workplace: changing where and how people work. *Harvard Business Review*, 76(3), pp.121-136.
- Adams, H. (2013). *The education of Henry Adams*. 28 Şubat 2020 tarihinde <https://www.gutenberg.org/files/2044/2044-h/2044-h.htm> adresinden indirilmiştir.
- Aron, R. (2007). *Sosyolojik düşüncenin evreleri*. (K. Alemdar, Çev.), İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Baudrillard, J. (1994). *The illusion of the end*. Stanford: Stanford University Press.
- Baudrillard, J. (2008). Pataphysics of the year 2000. In S. Redhead (Ed.), *The Jean Baudrillard Reader*, pp. 122-131, Edinburgh University Press.
- Bell, D. (2013). *İdeolojinin sonu*. (V. Hacıoğlu, Çev.), Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Benjamin, W. (2003). *The study begins with some reflections on the influence of Les Fleurs du mal*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Berman, M. (2004). *Katı olan herşey buharlaşıyor*. (Ü. Altuğ & B. Peker, Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Chroust, G. (2005). The Impact of Information and Communication Technology on Society's Paradigms. 13th Interdisciplinary Information Management Talks, September 2005, Linz: Verlag Trauner.
- Çakır, Ö. (2017). İşini kaybetme kaygısı: iş güvencesizliği, *Çalışma ve Toplum*, Vol:1, pp.117-140.
- De Cooman, R., et al. (2009). Development and validation of the work effort scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(7), pp. 266-273, DOI: 10.1027/1015-5759.25.4.266
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Engels, F. & Marx, K. (2014). *Serbest ticaret sorunu üzerine*. (Ö. Kulak, Çev.), İstanbul: NotaBene Yayınları.

- Ferragina, F. (2010). Social capital and equality: Tocqueville's legacy-rethinking social capital in relation with income inequalities. *The Tocqueville Society / University of Toronto Press*, 31 (1), pp.73-98.
- Fukuyama, F. (2011). *Tarihin sonu son insan*. (Z. Dicleli, Çev.), İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Giddens, A. (1994). *Modernliğin sonuçları*. (E. Kuşdil, Çev.), Ankara: Ayrıntı Yayınları.
- Gleick, J. (2000). *Faster: the acceleration of just about everything*. Vintage Publishing.
- Harnois, G. & Gabriel, P. (2000). *Mental health and work: impact, issues and good practices*. Geneva: World Health Organization.
- Heale, R. & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(3), pp. 66-67.
- Hsu, E. L. & Elliott, A. (2014). Social acceleration theory and the self. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(4), pp. 397-418, DOI: 10.1111/jtsb.12072
- Kitzinger, J., & Barbour, R. (1999). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. Sage Publication.
- Koopmans, L., et al. (2013). Development of an individual work performance questionnaire. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 62(1), pp. 6-28, DOI: 10.1108/17410401311285273
- Kunisch, S., et al. (2017). Time in strategic change research. *Academy of Management Annals*, 11(2), pp. 1005-1064, <https://doi.org/10.5465/annals.2015.0133>
- Marx, K. (2018). *Grundrisse: ekonomi politiğin eleştirisi içi ön çalışma*. (S. Nişanyan, Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Marx, K. (1996). *Seçme mektuplar*. İstanbul: Evrensel Basım Yayım.
- McClelland, J. S. (2005). *A history of western political thought*. New York: Routledge Publication.
- Nisbet, R. & Bottomore, T. (Eds.) (2014). *Sosyolojik çözümlemenin tarihi*. (M. Tuncay, Çev.), İstanbul: Kırmızı Yayınları
- Noys, B. (2014). *Malign velocities: accelerationism and Capitalism*. Winchester, Hants: Zero Books.
- Rosa, H. (2003). Social acceleration: ethical and political consequences of a desynchronized high-speed society. *Constellations Journal*, 10(1), pp. 3-33.
- Rosa, H. (2010). *Alienation and acceleration: towards a critical theory of late-modern temporality*. Denmark: Aarhus University Press.
- Rosa, H. (2013). *Social acceleration: a new theory of modernity*. (J. Trejo-Mathys, Trans.), New York: Columbia University Press.
- Saad-Filho, A. (2002). *The value of Marx: political economy for contemporary capitalism*. New York: Routledge Publication.
- Scheerman, W. E. (2004). *Liberal democracy and the social acceleration of time*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Simmel, G. (1990). *The philosophy of Money* (2nd Ed.). New York: Routledge Publication.
- Tocqueville, A. (2016). *Amerika'da demokrasi*. (Ö. Doğan, Çev.), Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Tomlinson, J. (2012). *The culture of speed: the coming of immediacy*, Sage Publication.
- Ulrich B. (2014). *Risk toplumu: başka bir modernliğe doğru*. (B.Doğan, Çev.), Ankara: İthaki Yayınları.
- Virilio, P. (1986). *Speed and Politics: An Essay on Dromology* (2nd Ed.), New York: Semiotext(e).
- Vostal, F. (2017). *Slowing down modernity: a critique time and society*, DOI: <https://doi.org/10.1177/0961463X17702163>, SAGE Publications.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46 (Özel Sayı), s. 74-85.
- Zantvoort, B. (2017). Political inertia and social acceleration. *Philosophy & Social Criticism*, 43(7), 707-723.

ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN ETİK BİLGİLER

“Covid 19 pandemisi nedeniyle meydana gelen dijital sosyal hızlanma” konulu araştırmanın görüşmeleri için 10532 sayılı yazıyla 28.06.2020 tarihinde araştırma iznine başvurulmuştur. 13/07/2020 tarih ve E.11592 sayılı yazıyla 2020/3-14 kararla Batman Üniversitesi Etik Kurul Birimi’nden izin alınmıştır.

Extended Abstract

Modern societies are characterized by forms of acceleration that affect social processes. Social acceleration affects social life (cultural changes, politics, market economies and market relations, technological progress, etc.) at the macro level and individual lives at the micro level. Social acceleration that occurs with mechanisms all over the social sphere can generally be defined as volume increase per unit time (Rosa, 2013), change, progression, differentiation, separation. The sociality of speed has found a place in sociology in the form of discussions about the need to establish better and appropriate order, maintain, change desired, and progress without being chased into chaos (Hsu & Elliott, 2014). The rise of the sociality of speed as a sociological image; It can be based on the intellectual heritage of Friedrich Engels, Karl Marx (2018; 2014) and Alexis de Tocqueville (2016). In addition to Marx, Emile Durkheim, Max Weber, and Georg Simmel also contributed to this heritage. They used the concept of speed with analysis based on differentiation, rationalization, individualization and instrumental domestication of nature in their intellectual fields (Rosa, 2013; Nisbet & Bottomore, 2014; Aron, 2007). However, the theories of acceleration are indirect contributions, from Henry Adams (2013) 's conceptualization as the "universal acceleration law" and the post-speculative and non-methodical postulation of uniformed scientists in the hustle and bustle of the modern world. Likewise, within the systematic modernity or modernization theories, Paul Virilio (1986)'s "dromological approach" to history is another study on acceleration as a notable exception. However, like Adams' distant proof, Virilio's thoughts are unfortunately lacking in theoretical background. Therefore, consistent discussions about speed and time are missing even in the late 1980s. If the staticness of societies evolves into a dynamic process, it is possible to talk about different forms of modernity. If social acceleration is slower than necessary, the development of modernity may be broken. When social acceleration and deceleration phenomena are not taken into account, the end of history (Fukuyama, 2011), end of ideologies (Bell, 2013), inertia, futility will be mentioned. Social life may come to a standstill, as is the effect of Covid-19 outbreak spread. Acceleration (Rosa, 2010), defined as the main feature of late modern capitalist societies, includes changes in time use, accelerated production processes (Kunisch et al., 2017), a sense of time pressure, and various phenomena related to more ways of slowing down in daily life. Acceleration has become evident with technological, social change and other daily life processes (Rosa, 2013). In the study, the theoretical and conceptual discussion of acceleration was supported by empirical data. The main purpose of the qualitatively designed research is to compare the digital social acceleration change of the business areas that switched to flexible working model in the Covid-19 epidemic process. In addition, it is aimed to test the social acceleration discussed in the theoretical framework with empirical data. Two business areas within the modern social life and economic system are taken as examples for the acceleration in business and working life. Generally; Bank employees and those working in the field of education were included in the research in order to detect the countless changes triggered by i) economic pressure, presentation of the necessary procedures, ii) differentiation in research and teaching styles and digitization and acceleration transformations. Based on general recommendations (Kitzinger & Barbour, 1999), focus groups were interviewed primarily with two groups of employees to ensure that theoretical assessments cover the actual demands of working life, discuss and investigate possible demands related to acceleration. Interviews were made with people in the two business areas that switched to digital business because of the Covid-19 outbreak. Study data; based on in-depth interviews and 1 focus group interview with 32 employees from two business areas. The interviews were held in June after the transition to the new normal life. The study data are based on the theory embedded in qualitative research patterns. Study data is based on grounded theory. The relationship between digital transformation and acceleration in Covid-19 process is given by frequency (f) values. Research data was compiled with Maxqda qualitative analysis program and figures were visualized with Microsoft Visio. Looking at Table 2, Table 3 and Table 4; despite the insufficient

increase in equipment and personnel changes, there is an enhanced harmony in three-dimensional (technological, social change and life pace) acceleration. However, not only Rosa (2013) 's theoretical three-dimensional approach framework is valid in acceleration or deceleration. With a three-dimensional approach, it seems that explaining the burden and general change of social acceleration is weak. As a matter of fact, for economic, political and psychocultural reasons; rules, job anxiety, stress, balance of income and expenditure, and pressure from authority emerged as other causes of acceleration. The main elements related to the acceleration of social change mainly include subjects related to individual development (such as technical knowledge and soft skills) and changes in daily life (need / decision making with insufficient planning reliability). Rules, increasing work tempo and final delivery pressure are the main reasons for acceleration in both study areas. These effects also increased acceleration in different dimensions. Therefore, we cannot claim that any relationship definitely leads to acceleration.

MÜBADELENİN ACI TARİFİ: YILMAZ GÜRBÜZ'ÜN *BALKAN ACISI* ROMANI

Sezaver ÇAPCI SİPAHİ*

Öz

Son zamanlarda yazılan popüler romanlara bakıldığında nüfus mübadelesi konulu romanların sayısının fazlaca olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın konusu olan ve mübadele öncesi Rumeli'yi anlatan *Balkan Acısı* romanı, aslında günümüzden çok daha eski bir tarihte, 1973 yılında Yılmaz Gürbüz tarafından yazılmıştır. İlk basımı 1975 yılında gerçekleşen roman, aynı yıl Peyami Safa Roman Yarışması başarı ödülünü almıştır. *Balkan Acısı*, ailesinin mübadil olarak Selanik'ten gelmesine göndermede bulunarak kendini “mübadil çocuğu” olarak nitelendiren Yılmaz Gürbüz'ün ilk romanıdır. Yazın hayatına hâlâ devam eden yazarın *Balkan Acısı* dışında mübadeleyi anlattığı birkaç romanına ek olarak on altı tarihî romanı bulunmaktadır. *Balkan Acısı*'nda, yazarın mübadil olan aile büyüklerinden dinlediği yaşanmış hikâyeler, roman dünyasının imkânları ile yeniden kurgulanmıştır. Bu açıdan romanda, birbirleriyle akraba olan Rumeli Türkü birkaç ailenin mübadele öncesi ve mübadele sırasında neler yaşadıkları, kendi yurtlarını nasıl terk etmek zorunda bırakıldıkları resmî tarihin kronolojisi ışığında anlatılır. Romanda, “mübadil” olmak “acı” duygusuyla tanımlanmıştır. Bu “acı” duygusu vatanlarından ayrılan mübadillerin hikâyelerinin kalbindedir. Çünkü mübadiller sahip oldukları maddî şeylerin yanında; yüzyıllardır yaşadıkları mekânları, geleneklerini ve kişisel tarihlerini arkalarında bırakmak zorunda kalmışlardır. Çalışmada, romanın bu dinamikleri göz önünde bulundurularak esere dönük bir inceleme metodu kullanılmıştır. Ayrıca roman incelenirken yazara has üslup özellikleri dikkate alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk edebiyatı, *Balkan Acısı*, nüfus mübadelesi, roman, Yılmaz Gürbüz

THE DEFINITION OF THE EXCHANGE: *BALKAN TRAGEDY (BALKAN ACISI)* NOVEL BY YILMAZ GÜRBÜZ

Abstract

It is seen that the number of novels on population exchange is high among the popular novels written recently. *Balkan Tragedy* which is the subject of this paper and tells Rumelia before the population exchange, was written by Yılmaz Gürbüz in 1973, much earlier than today. The novel, first published in 1975, received the Peyami Safa novel contest award in the same year. *Balkan Tragedy* is the first novel of Yılmaz Gürbüz, who referred to himself as a “child of exchange” by referring to his family's coming from Thessaloniki as an exchange. The author, who continues his literary life, has sixteen historical novels, in addition to a few novels in which the author tells about the population exchange, apart from the *Balkan Tragedy*.

The stories that the author listened to from the family members who were exchanged were reconstructed in *Balkan Tragedy* with the possibilities of the novel world. In this respect, what Rumelian Turkish families, who are relative, experienced before and during the population exchange; how they were forced to leave their homeland; in the light of the chronology of official history. In the novel, being an exchanged is defined with the feeling of “pain”. This sense of “pain” is at the heart of the stories of the refugees who leave their homeland. Because the exchanged people besides the material things they had. They had to leave behind their places, traditions and personal histories that they lived for centuries at the same time. In this study, considering the dynamics of the novel, a work-oriented analysis method was used. In addition, the style features of the author were taken into consideration while examining the novel.

Keywords: Turkish literature, *Balkan Acısı*, population exchange, novel, Yılmaz Gürbüz

* Öğretim Görevlisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, DİLMER, Ankara, scsipahi@ybu.edu.tr,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4880-3561>

Bu makale Prof. Dr. Fatih SAKALLI'nın danışmanlığında Sezaver ÇAPCI SİPAHİ'nin AHBVÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırladığı *Yılmaz Gürbüz'ün Romanları Üzerine Bir İnceleme* başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Son zamanlarda yazılan popüler romanlara bakıldığında mübadele konulu romanların sayısının fazlaca olduğu aşikârdır. Savaşların, göçlerin ve daha birçok toplumsal olayın yansımalarının edebî eserlere malzeme oluşturduğu görülür (Sakallı, 2015: 20). Özellikle “büyük göç” olarak da isimlendirilen mübadelenin yansımalarının hafızalarda yer etmesi, bu hafızalarda yer eden malzemelerin romana dönüştürülmesi ise kaçınılmazdır. Bütün geçmişi bir anda silmek mümkün olmadığı gibi geleceğin sunduğu belirsizlik ortamı da mübadeleye maruz kalan insanların en büyük dramıdır (Sakallı, 2015: 21). Bu çalışmanın konusu olan ve mübadele öncesi Balkanları ve söz konusu coğrafyada yaşayan insanların dramını anlatan *Balkan Acısı* romanı, 1973 yılında Yılmaz Gürbüz tarafından yazılmıştır. 1975 yılında Peyami Safa Roman Yarışması başarı ödülünü üçüncü olarak alan *Balkan Acısı*'nın ilk basımı da aynı yıl gerçekleştirilmiştir. Ailesinin mübadil olarak Selanik'ten gelmesine göndermede bulunarak kendini mübadil çocuğu olarak nitelendiren Yılmaz Gürbüz'ün ilk romanı *Balkan Acısı*'dir. Yazın hayatına hâlâ devam eden yazarın *Balkan Acısı* dışında mübadeleyi anlattığı birkaç romanına ek olarak tarihî roman karakteri taşıyan on altı romanı bulunmaktadır. Yazar, *Balkan Acısı*'nda mübadeleyi yaşayan aile büyüklerinden dinlediği yaşanmış hikâyeleri kurguladığını söylemektedir.** Bu çalışmada *Balkan Acısı*, yazarı Yılmaz Gürbüz'ün üslup özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Acı Hikâyelerinin Dili Yılmaz Gürbüz***

Yılmaz Gürbüz, 16 Kasım 1937 tarihinde beş çocuklu ailenin dördüncü çocuğu olarak Kayseri'nin ilçesi İncesu'da dünyaya gelmiştir. Annesi, Küçük Balkan'daki Kayalar nahiyesinin Küçükmatlı köyünden Hamide Hanım, babası Selanik'in Üsküpler karyesinden Kadioğlu ailesine mensup Halil Bey'dir. Üsküpler'de Yunan işgali altında evlenen Hamide Hanım ve Halil Bey 1923 yılında birer mübadil olarak aile büyükleriyle Anadolu'ya geçmişlerdir. Önce Niğde'ye daha sonra İncesu'ya iskân edilmişlerdir. 1942 yılında Gürbüz'ün babası Halil Bey'in Kayseri Uçak Fabrikası'nda kontrolör olarak çalışmasıyla aile, İncesu'dan ayrılıp Kayseri'ye yerleşmiştir. Kayseri'de doğup büyüyen Gürbüz ilk, orta ve lise eğitimini yine Kayseri'de almıştır. Ortaokuldan sonra bir yıl babasının kontrol memuru olarak çalıştığı Kayseri Uçak Fabrikası'nda kâtip olarak çalışmış, liseden sonra bir yıl Erciyes İlkokulu'nda öğretmenlik yapmıştır. 1958 yılında İstanbul Hukuk Fakültesi'nde Hukuk eğitimi almaya başlayan Gürbüz, bu eğitime devam ederken 1961'de İstanbul Üniversitesi Gazetecilik Enstitüsü'ne de kaydolmuş hem de Çapa Eğitim Enstitüsü'nde dışardan imtihana girip Sosyal Bilgiler Öğretmenliği yeterlik belgesi almıştır. İki yıl Şişli Ortaokulu ve Nişantaşı Kız Lisesi'nde Türkçe ve Tarih öğretmenliği yapmıştır. 1964- 1966 yılları arasında Adapazarı- Kaynarca'da yedek subay öğretmen olarak vazife yapıp askerliğini Ezine'de tamamlamıştır. 1966'da Edebiyat öğretmeni Ülker Gürbüz ile evlenmiştir; üç çocuk sahibidir.

1969-1971 yılları arasında Londra'da Kıbrıslı Türklerle beraber kurduğu haber ajansı Türktaş Press'in müdürlüğünü yürütmüştür. Bu ajans vasıtasıyla Türkiye'ye Londra'dan haberler, bültenler göndermiştir. Ayrıca Londra'da bulunduğu süre boyunca matbaacılık yaparken makalelerini Türkiye'ye başta *Yeni Asya Gazetesi* olmak üzere çeşitli gazetelere göndermiştir. 1971'de Türkiye'ye döndüğünde öğretmenliğe başvurarak Burdur Ortaokulu'nda öğretmenlik yapmıştır. Öğretmenlik görevini icra ettiği sıralarda tanıştığı dönemin Burdur Valisi Ömer Naci Bozkurt vesilesiyle Aydın'a hâkim stajyeri olarak atanmıştır. Aydın'daki stajı 1974'te biten Gürbüz, aynı yılın temmuz ayında Adana'nın Tufanbeyli ilçesine tayin olmuştur. 1977'den emekli olduğu yıl 2002'ye kadar Tunceli'den, Van'a; Nevşehir'den Söke'ye Türkiye'nin farklı şehir ve ilçelerinde Cumhuriyet Savcılığı yapmıştır. Gürbüz şu an İzmir'de yazın hayatına devam etmektedir.

** 15 Temmuz 2017'de yazarla tarafımdan yapılan görüşmede, yazar *Balkan Acısı*'nda ailesini anlattığını belirtmiş ve romanı annesine şu satırlarla ithaf etmiştir: “Söylediği Rumeli masalları, türküleri ve hatıralarıyla bana bir ömür boyu Balkan Savaşı'nın ve muhaceretin tatlı acı günleriyle ıstırabını yaşatan rahmetli annem Hamide Hanım'ın aziz ruhu için.”

*** Yazarın yaşam öyküsü tarafımdan kendisiyle yapılan görüşmeye istinaden yazılmıştır. 15 Temmuz 2017/Kuşadası-Aydın.

Yılmaz Gürbüz'ün Edebiyata Yönelişi, Yazarlığı ve Beslendiği Kaynaklar

Yılmaz Gürbüz, ilk yazılarını 1955'te Asım Yahyabeyoğlu'nun sahibi olduğu *Kayseri İstiklâl Gazetesi*'ne "M. Ali Beyoğlu" müstearıyla göndermiştir. Yine aynı müstearı kullanarak Kayseri Lisesi'nde eğitimine devam ederken 1956'dan itibaren yazılarını gönderdiği İstanbul'da haftalık çıkan *Ocak Gazetesi***** Gürbüz'ün edebî hayatına başlaması için önemli bir dönüm noktası olmuştur. Yılmaz Gürbüz, "İstanbul'da okumaya gittiğinde *Ocak Gazetesi*'nin sahibi Burhanettin Şenel'le tanıştığını" söylemiştir (Yılmaz Gürbüz'le 15 Temmuz 2017'de yapılan mülakat). Gürbüz, "Bu görüşmeden sonra Burhanettin Şenel'in kendisini Remzi Kitabevi'ne gönderdiğini, Remzi Kitabevi vasıtasıyla Peyami Safa, İsmail Hami Danişment, Abdülbaki Gölpınarlı, Nurettin Kalkandelen gibi dönemin önemli şahsiyetlerini tanıma fırsatı bulduğunu" ifade etmiştir (Yılmaz Gürbüz'le 15 Temmuz 2017'de yapılan mülakat). Öte yandan yine aynı dönemde her cumartesi Şişli'deki evinde toplantılar düzenleyen İsmail Hami Danişmend'in söz konusu toplantılarına düzenli olarak katıldığını da belirtmiştir (Yılmaz Gürbüz'le 15 Temmuz 2017'de yapılan mülakat). *Türk Düşüncesi Dergisi*'nde Peyami Safa ile birlikte çalışmaya başlayan Yılmaz Gürbüz, Peyami Safa tarafından 1960 ihtilali öncesinde dönemin ünlü savcılarıyla röportaja gönderilmiştir. Yıllar sonra 1975 yılında İlk romanı *Balkan Acısı*'yla da Peyami Safa Roman Yarışması başarı ödülüne layık görülecektir. Gürbüz milli duygu ve duyarlıklarını 1955'ten itibaren Kayseri'deki yerel gazetelerden *Erciyes*, *İstiklal* ve *Hâkimiyet*'te; daha sonra ulusal gazetelerden *Her Gün*, *Yeni Asya*, *Tercüman*, *Bizim Anadolu*'da; dergilerden *Ocak*, *Toprak*, *Türk Düşüncesi*, *Bilgi*, *Konevi*, *Töre*'de yazmıştır. Hüseyin Nihal Atsız'ın kurucusu olduğu *Ötügen*'de ve *Orkun*'da şiirleri ve yine *Orkun*'da *Adalar Bizim Değil* başlıklı hikâyesi yer almıştır. *Her Gün*'de 1978 yılında Y.G. İzdinlioğlu müstearıyla *Hukuk Çıkmazı* adıyla bir romanı tefrika edilmiştir. Ayrıca söz konusu bu roman, 1976 yılında *Töre Dergisi*'nin düzenlediği Dündar Taşer Roman Armağanı yarışmasında birinci teşvik armağanına lâyık görülmüştür. Yılmaz Gürbüz yukarıda adı geçen dergilerde ve gazetelerde çoğunlukla kendi adını kullansa da bazı yazılarında müstear kullanmayı tercih etmiştir. Gürbüz'ün kullandığı müstearlar şunlardır; Y. G. İzdinlioğlu, Hamide Halil, Yavuz Cengiz, M. Ali Beyoğlu, İzdinlioğlu, Yılmaz Yavuz. Önceleri ailesinin yaşadıklarını romana dönüştüren Gürbüz; lise eğitimini alırken ilgi duyduğu ve üzerine çokça okuduğu Türk tarihinden önemli şahsiyetleri de romanın imkânlarıyla kendine has üslubuyla anlatmıştır. İkinci romanı 1981 yılında Kültür Bakanlığı'nın Atatürk'ün doğumunun 100. yılı münasebetiyle açmış olduğu roman yarışmasında birinci olan *Acılar Masal Oldu*'dur. Yarışmadaki birinciliği sebebiyle Gürbüz'le *Milli Eğitim ve Kültür****** Dergisi tarafından bir röportaj yapılmıştır. Bu röportajda edebî anlayışını şöyle anlatmıştır:

"Eserlerimin konusu her şeyiyle Türk insanıdır. Sanat, insan kalbine hitap eden onu yaratıcılığı, sihri, güzelliği, çarpıcılığı ile heyecanlandıran, duygulandıran kendine bağlayan bir faaliyettir. İnsan kalbi ile zihni arasında yakın bir münasebet vardır. Duyamayan düşünemez. Eserlerimde Türk insanı, tarihin derinliklerindeki hadiselerle bugünü yaşar. Türk milletinin kalbini titretmeyen eser ölümlüdür. Önce kendi insanını bütün mazisi, hali ve istikbaliyle yaşatan eserlerin yazarları, daha sonra bütün insanlığın da malı olurlar. Milletini anlatamayan, kendi dilinde eksiksiz olamayan; şaheseri bıraktık; dünya edebiyatında hiçbir yer bulamaz. Muhayyile sanatın kamçısıdır. Fakat sanatçının hayali, yaşadığı memleket gerçekleri kadar, tarihini de yaşatmalıdır. "Muhayyile sanat ve ilim dolu hayattır." diyen Poul Bourget, gibi Peyami Safa da sanatın ilim arabasına binip hayat hakikatinin atlarını kamçılıyarak şaheser yaratabileceğini söylerken Yunus Emre'mizi hatırlatır: "İlim ilim bilmektir. İlim kendin bilmektir. Sen kendini bilmezsen. Bu nice okumaktır." Kendimizi bilmezsek ilim adamı da sanatkar da devlet adamı da olamayız. Ben de kendimden, daha doğrusu milletimden başlayarak, Türk'ün tarihi derinliklerine dalıp yeni keşifler yaparak; tespit, tasvir ve tahlille bizim insanımızı anlatıyorum. Türk, Bilge Han devrinde ne ise 1500 sene sonra da odur. Osmanlı yüz sene önce hangi hastalığın ıstırapı, hüsranı ile 93 Bozgununu, Balkan faciasını yaşamış ise Türkiye de 1960'lar şaşkınlığını, 1971'ler inkisarını ve 1980 facialarını hep aynı insanın kaderinin tecellisi

**** *Ocak*, Haftalık, Milliyetçi ve Siyasi Gazete, 2 Mart 1956 (Yıl 1 Sayı 1)- 1958. İstanbul.

***** *Milli Eğitim ve Kültür*, 1981. Cilt 3 sayı:12, s: 103-107 Ankara.

ile yaşamıştır. Benim anlayışıma göre sanat Türk'ün bu bitmeyen ezeli (ebedi olmamasını dilerim) dramını, trajedisini aynen okuyucuya duyurup, hislendirerek anlatabilmektir. Dünde bugün, yarında dün, bugünde de yarın vardır. Tarihe ve milli tarih şuuru ile dolu istikbale el atmayan sanat köksüzdür, kurumaya mahkûmdur. Yahya Kemal'in şu mısralarda şiirleştirdiğini başarabilmek, sanat anlayışının anahtarıdır:

"Gönlüm istedi ki mazimi dirilten sanat
Sana tarihini her lahza hayal ettirsin."

1991 yılında Eskişehir Valiliği tarafından düzenlenen Yunus Emre Yılı Roman Yarışması'nda *Çöküş ve Diriliş* romanıyla birincilik ödülü kazanmıştır.

Yılmaz Gürbüz, Adnan Şenel'le yaptığı röportajda ^{*****} tarihi, milli bilincin kaynağı olarak gördüğünü vurgulayarak Atatürk'ün şu sözlerini bu düşüncesine kaynak gösterir: "*Tarih, bir milletin nelere istidath olduğunu ve başarmaya muktedir bulunduğunu gösteren en doğru bir kılavuzdur.*" *Yine Atatürk'e ait diğer söz, "Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır."* İşte Yılmaz Gürbüz tarihe ve tarihî olanla niçin ilgilendiğini bu sözleri kaynak göstererek açıklamıştır. En başta ailesinin ve aile üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak hazırladığı romanları aslında her Türk'ün tarihîdir. Gürbüz'e göre öğrenilmesi ve asla hatırdan çıkarılmaması gereken bir tarih. Bunun için roman yazmaya yönelen yazar Gürbüz, eserlerinde yaşadıklarından yola çıktığını belirtmiştir.

Yılmaz Gürbüz'ün yayımlanmış on yedi romanı vardır. Yazarın romanları dışında çeşitli gazetelerde tefrika edilen *Hukuk Çıkmazı* ve *Bir Annenin İstirabı* isimli iki romanı; yine yayımlanmamış *Kan Bedeli* isimli hikâyeleri ve *Ötüken'den Erciyes'e* başlıklı şiirleri bulunmaktadır.

Yılmaz Gürbüz'ün Romanları

Yılmaz Gürbüz'ün 2020 itibarıyla yayımlanmış 17 romanı bulunmaktadır. *Acılar Masal Oldu, Mübadiller, Mehlika, Ahh Rumeli* gibi romanlarında mübadele yıllarında ailesinin de şahit olduğu tarihî olayları anlatır (Sakallı, 2017: 80). Gürbüz tarafından yazılan romanlar ve romanların yayımlandığı yıllar aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Roman Adı	Yazıldığı Tarih	Yayımlandığı Yıl
Balkan Acısı	1974	1975
Acılar Masal Oldu	1980	1981
Sultan Alparslan	1971	2008
Mübadiller	2002	2007
Kılıçaslan ve Çivril Savaşı	2004	2010
Orkun Bilgesi	2006	2012
Mehlika	2012	2013
Çanakkale Yanarken	1977	2013
Çöküş ve Diriliş	1991	2015
Ahh Rumeli	2014	2016
Selahaddin Eyyubi	2015	2017
Mustafa Kemal'in Romanı (Çakır Mustafa)	2010	2016
Mustafa Kemal'in Romanı (Selanik'ten İzmir'e)	2010	2016
Mustafa Kemal'in Romanı (Gazi Paşa)	2015	2017
Mustafa Kemal'in Romanı (Atatürk)	2015	2017

***** Adnan Şenel, Tarihi Romanın Usta ve Tecrübeli Kalem Yılmaz Gürbüz: TÜRKÜZ; DOĞU, ORTA DOĞU VE AVRUPA TARİHİ YAZILAMAZ." *Türk Yurdu*, Say: 349, Eylül 2016.

Erciyes Tutkusu	2014	2017
Ankaralı Gelin	2016	2019

Mübadelenin Acı Tarifi: *Balkan Acısı*

Balkan Acısı, on beş bölümden müteşekkildir. Anlatıcı her bölüme din kitaplarından, ünlü şairlerin şiirlerinden, ünlü yazarların ifadelerinden seçtiği yazılarla başlamaktadır. Bu yazılar, bölümlerde anlatılacak olayları özetlemekte ve aynı zamanda okuyucuya bölüm konularını sezdirmektedir. Ayrıca her bölüm kendi içinde mekân veya şahıs isimlerini içeren ayrı bir başlıkla başlamaktadır. Bu başlıklar, anlatıcının o bölümde detaylı olarak bahsedeceği şahıs veya mekân isimleridir. Anlatıcı, tarihî bilgileri romanda bu başlıklarla daha sistematik bir şekilde okuyucuya vermektedir.

Balkan Acısı, yazarın ailesi ekseninde bütün Balkanlı Müslüman Türklerin mübadele öncesi ve mübadele sırasında yaşadıklarının bir kesiti niteliğindedir. Romanda akraba olan ve Rumeli'nin farklı şehirlerinde ve köylerinde yaşayan birkaç ailenin acı hikâyesi anlatılmaktadır. Romanın hangi yılları anlattığı romanda açık açık belirtilmemekle birlikte roman, Osmanlı- Yunan Savaşı'ndan sonraki Rumeli'nin tasviriyle başlamaktadır. Hatta bu savaş romanda Dömeke Savaşı (1897) olarak geçmektedir. Roman, mübadillerin Teşvikiye Vapuru'na binmeleriyle sona ermektedir. 1924 yılının mart ayına kadar mübadiller, Akdeniz, Giresun, Ümit, Antalya, Sakarya, İnönü, Arslan, Teşvikiye, Türkiye, Kartal, Ankara, Trabzon, Rize ve Sürat adlı vapurlarla taşınmışlardır (Çelebi, 2019: 119). Tüm bu tarihler göz önüne alındığında romanda yaklaşık 25 yılı içine alan olaylar anlatılmaktadır.

Anlatıcı ilk bölüme Osmanlı- Rus Savaşı'ndan sonra Balkanların durumunu özetleyen blok bilgilerle başlamakta; okuyucuya Rumeli'nin siyasi durumunu ve romandaki olayların tarihi zeminini de vermektedir. Romanın ilk bölümlerinde, mübadele öncesinde Rumeli coğrafyasında farklı köylerde yaşayan ve birbirleriyle akraba aile hikâyeleri anlatılmaktadır. Bu hikâyelerin ilki, Muratlı Ziba Nine ve torunu Zeliha'nın hikâyesidir. Ziba Nine'nin gördüğü bir kâbusla başlayan hikâyede, Ebe Ziba Nine torunu Zeliha'yla birlikte bir Rum köyüne doğuma gitmektedir. Dönüşte Rum çeteciler tarafından arabaları yakılan Ebe Ziba Nine, bu acı olay sebebiyle hayatını kaybeder. Zeliha ise bu yangından sağ kurtularak, bir Rum çetecisi tarafından kaçırılır ve esir edilir. Zeliha yaşadığı acı hadise sonucunda konuşma yetisini kaybeder. Yıllar sonra Zeliha'yı kuzeni Osman tanıyacak ve onu Rum'un elinden kurtaracaktır. Romanda anlatılan ana hikâye Doğan Bey ve Doğan Bey'in ailesinin hikâyesidir. Doğan Bey'in anne ve babası, daha önce çiftliklerinde çalışan Çingene Yaşar ve Çingene Yaşar'ın anlaştığı Rumlar tarafından evleri ateşe verilerek öldürülmüştür. Yangından sağ kurtulan Doğan Bey'i dayısı Abdurrahman Bey büyütülmüştür. Dayısı Abdurrahman Bey'in kızı Leyla ile nişanlı olan Doğan Bey, Londra'da iktisat tahsilini bitirmiş; trenle Selanik'e, dayısı Abdurrahman Bey'in yanına dönmektedir. Selanik'e giden trende Balkanlar'daki Rumlara, Sırlara ve Bulgarlara silah ve para taşıyan casuslar olduğu sonradan anlaşılacak kişiler de vardır: Türk Zulmünü Tahkik Heyeti üyesi iki İngiliz gazeteci Mr. Smith ve Mr. Church; Duyûn-ı Umûmiye Memuru Fransız Deguy; eşi İstanbul'daki İngiliz elçiliğinde çalışan Mrs. Rebeca Jakobs. Ayrıca Atina'daki nişanlısına giden Yunan ve Helen hayranı İngiliz Miss Denise Field ve bu casusların niyetlerini öğrenmek için onların yanlarından ayrılmayan, Sultan II. Abdülhamîd'in jurnalcisi olduğu sonradan anlaşılın Alman Mühendis Herr Berger de trendedir. Doğan Bey, Balkanlar'daki gayrimüslimlere isyan etmeleri için silah ve para götüren casusların niyetlerini başlangıçta anlayamaz. Trendeki silahları ve parayı almak için gelen Rum çeteciler treni durdurup trendeki Müslüman Türkleri katlederler. Silahları alan Rumlar trenden ayrıldıktan sonra tren Selanik'e varır. Doğan Bey, trendeki mezalimin etkisinde kalır ve beraberindeki Avrupalılara Balkanlar'daki Müslümanların ve Hristiyanların sulh ve sükûn içinde yaşadıklarını göstermek için onları Selanik ve çevresini gezmeye davet eder. Daveti kabul edilen Doğan Bey, misafirlerini Selanik'teki bir otele yerleştirir. Herr Berger yola çıkarken Doğan Bey'e Kolağası Münci Bey'e ulaştırması için bir mektup verdikten sonra onu oteldekiler hakkında uyarır. Ertesi gün otelde Herr Berger öldürülür. Mrs. Jakobs, Herr Berger'in Doğan Bey tarafından öldürüldüğünü Zaptiye Nezaretine bildirir ve Doğan Bey hapse girer. Doğan Bey'i yeterli kanıt bulunamadığı gerekçesiyle Zaptiye Nezaretinden Dayısı Abdurrahman Bey çıkarır. Nezaretten şartlı çıkan Doğan Bey hem casuslara Balkanlar'daki gerçekleri göstermek hem de gerçek katili bulmak için

trendekileri bıraktığı otele gider. Doğan Bey misafirleri için bir payton kiralar ve hep birlikte yola çıkarlar. Yolda yanmış bir araba görürler; ancak paytondakiler bunu Türklerin yaptığına inanırlar. Doğan Bey bu mezalimi ancak Rumların yaptığını söyler ve ölü bir Müslüman erkek çocuğunu göstererek bunu kanıtlar. Ardından Rumların yaktığı ve tek bir canlı bile bırakmadıkları Muratlı köyünün yandığını gören Doğan Bey, paytondakilerle hiçbir yere gitmeyeceğini onlara birer katil olduklarını söyler. Doğan Bey ve ona âşık olan Miss Field orada kalırlar. Diğerleri Kozana'ya giderler. Ertesi gün Doğan Bey ve Miss Field Kozana'ya diğerlerini bulmak için giderler ama bulamazlar. Doğan Bey, Miss Field'i yalnız bırakmak istemez; çünkü yanında suçsuzluğunu kanıtlayacak bir tek Miss Field kalmıştır. Doğan Bey çaresiz, Atina'daki nişanlısının yanına giden Miss Field'le birlikte Yunanistan sınırına doğru yola çıkar. Yolculuk uzun sürdüğü için Doğan Bey'in dayısı Abdurrahman Bey, ağabeyinin oğlu Osman'dan Doğan Bey'i bulması için yardım ister. Osman Selanik yolundaki Karlı Dağ'da Konyar^{*****} kızı Albenika'yı görür ve Albenika'ya âşık olur. Doğan Bey, Mrs. Jakobs'un ve Mr. Smith'in yaptığı planla Rum Tüccarı Koçireka ve bir zamanlar çiftliklerinde çalışan seyisin oğlu Çingene Yaşar'ın eline düşer. Bunu duyan Osman, Doğan Bey'i bulur ve İngiliz Mr. Smith'i öldürerek Doğan Bey'i Çingene Yaşar ve Koçireka'nın elinden kurtarır. Yaşar ve Koçireka kaçar. Romanda anlatılan diğer hikâye Müslim Bey'in hikâyesidir. Müslim Bey, köyü Osmanlık'a Rum ve Bulgarlar tarafından yapılacak katliamı haber alır ve ardından hemen katliamı engellemeye çalışır. Müslim Bey bir plan yaparak katliamı engeller; ancak romanın ilerleyen bölümlerinde köylerindeki Rum ve Bulgar isyanına mani olamayacak; yakılarak öldürülecektir. Küçük Balkan'da^{*****} yaşayan Müslüman Türkler, Bulgar ve Rumların Türk köylerine yaptıkları zulüm ve saldırılara karşı birlikte hareket etmeyi düşünürler. Köylülerin bu zulümlere çare aradıkları anda Koçireka, elinden kaçırdığı Doğan Bey'i aramaya başlar. Mr. Church'a Yaşar vasıtasıyla haber verir.

Romanın diğer bir bölümünde Selanik'teki Yahudi Avdetilerin ayini anlatılmaktadır. Anlatıcı bu bölümde Selanik'te yaşayan bütün Yahudi Avdetilerin başlangıçtan o güne kadar yaptıkları her şeyi tarih zemininde tüm ayrıntılarıyla anlatır. Ayrıca anlatıcı Balkanlarda yüzyıllardır hüküm süren Avdetilerin Balkanları Osmanlı'dan nasıl kopardıklarından ve Rumları nasıl desteklediklerinden bahsetmektedir. Bu bölümden sonra anlatıcı kaldığı yerden olayları anlatmaya devam eder. Osman, Doğan Bey'in üzerine atılan iftirayı temizlemek için ona yardım etme amacındadır. Bu yüzden Doğan Bey'in yanından ayrılmaz. Birlikte Selanik'e giderler. Selanik'te Atina'dan yeni dönmüş Miss Field'le karşılaşır. Doğan Bey, Miss Field'e Herr Berger'in katillerini sorup bütün gerçekleri ondan öğrenir. Artık suçsuz olduğunu ispatlamıştır. Aradan yıllar geçer, Doğan Bey nişanlısı Leyla ile Osman, Konyar Albenika ile evlenir. Doğan Bey, Leyla ile evlendikten sonra dayısının Selanik'teki mağazasını işletmeye başlar. Doğan Bey, Küçük Balkan'daki Müslüman Türklerden o yıl ürettikleri mahsulü alıp Selanik'teki mağazasında satmaktadır. Diğer yandan Miss Field, Enise adını alarak Yahudi Menteş ile evlenmiş; ama Doğan Bey'i unutamamıştır. Doğan Bey'den intikam almak istediği için kocası Menteş'i kullanarak Doğan Bey'in Selanik'teki mağazayı kapatmasına yol açacak kadar işlerinin kötü gitmesine sebep olur. Doğan Bey, zordadır; hatta Küçük Balkan'daki diğer Müslüman Türkler de zordadır. Doğan Bey ve eşi Leyla Selanik'in artık Türkler için uygun bir yer olmadığını düşünerek konağı ve mağazaları satıp Küçük Balkan'daki köylerine giderler. Artık köyde yaşayan Doğan Bey, Müslüman Türklerin Sırp ve Rum zulmüne karşı çeşitli köylerde yaptıkları toplantılara katılır. Doğan Bey'in katıldığı böyle bir toplantıda okunan bir gazetede II. Abdülhamid'in hâl edilip Selanik'e sürgün edileceği yazmaktadır. Bu habere çok üzülmüşler; adeta yıkılırlar; Sultanı hâl edenlerin Yahudi, Ermeni ve Arnavut olduklarından emin köylüler, artık Küçük Balkan'da kendilerine rahat verilmeyeceğinin de farkındadırlar. Bu haberden sonra Osman ve Doğan Bey, Selanik'teki Genç Kalemler dergisindeki bir toplantıya katılırlar. Orada birçok mütefekkirle tanışır. Doğan Bey, ittihatçı ve Jön Türk olduğuna bu toplantıdaki konuşmaları duyduktan sonra pişman olur. Utanır. Artık yavaş yavaş Balkanlarda Türk katliamları yapılmaya başlanmıştır. Rumlar, Sırlar, Bulgarlar Türk köylerini birer birer ateşe vermeye başlamışlardır. Diğer taraftan anlatıcı, Kel Tahsin Paşa'nın Türk ordusuna çekilme emrini nasıl verdiğini anlatır. Yunan zulmü altında ezilen Türkler birer birer öldürülür. Rumeli Türkler için yaşanmaz hale getirilmiştir. Doğan Bey ve ailesi Yunan zulmünden

***** Konyar; Anadolu'dan Balkanlara yerleşen ilk Oğuz Türklerine Türkiye Selçuklularının merkezi Konya'dan gelmeleri sebebiyle verilen ad. Ayrıntılı bilgi için bakınız: Güler, Ali. (2014). *Atatürk'ün Soy Kızı Oğuz ve Konyarlar*. Ankara. Berikan Yayınları.

***** Kastedilen yerler için yapılan romana ait bir isimlendirmedir.

kaçan diğer Türkler gibi Kayalar Köyündeki akrabalarına sığınır. Osmanlı Devleti tarafından seferberlik ilân edilmiştir; dolayısıyla Doğan Bey ve Osman savaşa giderler. Eşleri Leyla ve Albenika ise Kayalar'daki Zeliha Ablalarının yanına taşınmışlardır; ancak Kayalar da Yunanlılar tarafından işgal edilmiştir. Bir gün Leyla'ya Doğan Bey'in ölüm haberi gelmiştir; ancak bu bir düzmedir. Çingene Yaşar, onların Selanik'teki mallarına el koymak için Leyla Hanım'ı kandırmaya çalışmaktadır. Yaşar'a inanan Leyla çaresiz devir belgelerini imzalamıştır. Aradan günler geçer, Doğan Bey dönmüş; ancak savaşta kolunun birini kaybetmiştir. Doğan Bey, Çingene Yaşar'ın bir hileyle Selanik'teki mallarına el koyduğunu söyleyerek Yunan Kaymakamına şikâyetinde bulunmuş; ancak Kaymakamlık mallarını geri vermeyerek Doğan Bey'i gönderir. Diğer taraftan Enise Menteş artık Yunanlılarla samimi ilişkiler geliştirmeye başlamıştır. Aradan yıllar geçmiş; her şeyini kaybeden Doğan Bey Yunan esareti altında Kayalar'daki evinden artık hiç çıkmamaktadır. Osman'ın Çanakkale'de savaştığı haberini almışlardır. O sırada Yunanlıların İzmir'i aldıklarını duymuşlar ve çok üzülmüşlerdir. Doğan Bey ve ailesi köylerindeki diğer Türkler gibi çok sıkıntıya düşmüşlerdir. Doğan Bey kendi ailesine ve Osman'ın ailesine bakmak zorundadır. Bu sebeple iş aramaya gider. Bir zamanlar Doğan Bey'in çiftliklerinde çalışan Rumlar, Doğan Bey'e domuz ahırlarında iş verirler. Doğan Bey aynı zamanda, İstanbul'da ve Anadolu'da olup bitenleri de takip etmektedir. Balkan Türklerinin tek umudu artık Anadolu ve İstanbul'dan gelen haberlerdir. Akıllarında ve dualarında bir tek Anadolu ve İstanbul'un selameti vardır. Ancak merak ettikleri tek bir nokta vardır: Misak-ı Milli sınırları. Küçük Balkan'ın Misak-ı Milli sınırları dışında kaldığını duyduklarında hepsi çok üzülmüşlerdir. Çünkü Anadolu kurtuluşa erdiğinde Balkanların da kurtarılacağı haberini beklemekteydiler; hatta onları zulümden kurtaracak bir ordu beklemekteydiler. Çaresiz kendi hayatlarına devam ederler; ancak artık Kayalar'daki evlerine sığamaz olmuşlardır. Bu yüzden Muratlı'ya göç ederler. Muratlı'da, artık Rumların sahip olduğu eski konaklarının bir ucundaki kulübeye yerleşirler. Günler geçer. Doğan Bey bir gün köye gelen tütün tüccarından yeni kurulan Türk devletiyle Yunan devletinin anlaşacağını ve iki ülke arasında mübadele yapılacağını işitir. Artık Doğan Beyler diğer Türkler gibi Balkan'da kalacak yerlerinin olmadığını anlar. Yapılacak tek şey vardır: Sahip oldukları ne varsa satıp Anadolu'ya gitmek. Romanın son bölümünde Doğan Bey ve ailesi Teşvikiye Vapuru'ndadır. Tabii sadece gidenler Türkler değildir. Yahudi avdetiler de mübadele anlaşmasına uyarlar ve Selanik'ten ayrılıp Teşvikiye Vapuruna binerler. Doğan Bey'in karısı Leyla hamiledir ve vapurda doktor yoktur. Leyla'nın doğumunu yıllardır konuşamayan Zeliha yaptırır ve bir mucize olmuştur; Zeliha'nın dili çözülmüştür. Romanın sonunda anlatıcı şu cümleyi söyler: "Ege'nin doğu sularını güneşin altın ışıkları yıkarken yeni bir Türkiye doğuyordu."

Balkan Acısı, mübadeleyi konu alan diğer birçok roman gibi aile büyüklerinin kişisel hatıralarına kişisel tarihlerine ilişkin olaylar üzerine kurgulanan bir romandır. Yazar Yılmaz Gürbüz'ün ile büyüklerinden dinlediği olaylar roman imkânları içerisinde değerlendirilmiş ve böylece roman hazırlanmıştır. Bu çalışma, esere dönük inceleme metodu kullanılarak yazarın üslup özellikleri çerçevesinde değerlendirilerek ortaya konmuştur.

Hakikat ve Siyaset

Smith (2007: 31-32), milli kimliği ve millet olmayı beş ögenin varlığıyla tanımlar. İlk olarak tarihî bir toprak/ ülke ya da yurt, ikincisi ortak mitler ve tarihî bellek, diğeri ortak bir kitlesel kamu kültürü, bir diğeri topluluğun bütün fertleri için geçerli ortak yasal hak ve görevler, son olarak topluluk fertlerinin ülke üzerinde serbest hareket imkânına sahip oldukları ortak bir ekonomi. Bu beş maddeye göre Smith, milli kimliği sadece siyasi ve bürokratik ilişkiler bütünü olarak değerlendirmez; ona göre milli kimlik birbirleriyle ilişkili etnik, kültürel, tarihî-bölgesel, ekonomik ve yasal- siyasi pek çok unsurdan oluşan karmaşık bir yapılar bütünüdür. Bu yapının içinde müşterek paylaşılan anılar, gelenekler, ortak tarihî bilinç de vardır. Çok uluslu devletlerin Fransız İhtilâli'nden sonra karşı karşıya kaldığı isyan hareketlerine XIX. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nda da çareler aranmıştır. İmparatorluk dağılmaya çare olur ümidiyle, Osmanlılık fikrini imparatorluğun siyasî yol haritası hâline getirmiş; Osmanlıcılığın imparatorlukta çıkan milliyetçi sesleri kesemediği görüldüğünde Padişahın ve dolayısıyla Halifenin kudreti İslamcılık fikriyle kullanılmaya çalışılmış; ancak bu fikrin de İmparatorluğun toprak bütünlüğünü korumaya yetmediği görülmüştür. Benzer şekilde Batıcılık fikrinin de ışığı çabuk sönmüştür. Balkan Savaşları'ndan sonra imparatorluğun içine düştüğü durum, bütün dünyada yükselen milliyetçilik akımı, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki karşılığını Türkçülük

hareketi olarak belirlemiştir. Hatta Türkçülük, 29 Ekim 1923'te yeni kurulacak ulus- devlet Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin de temel dinamiklerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Romanın arka planında yukarıda sözü edilen bütün fikir hareketleri tek tek tartışılmıştır:

"...Efendiler! Hepimiz de Osmanlıyız. Devlet-i Osman bin bir türlü tehlike içinde. İmparatorluktaki kavimlerin milliyet hissini tahrik etmeyelim. Rum'u Arnavut'u, Bulgar'ı, Arap'ı, Osmanlı terkibinde birleştirmesek fikren ve siyaseten nasıl kuvvetli oluruz?" (Gürbüz, 2014: 308).

"...Zaten Hümanizmin beşiği Avrupa'dır, garptır. Tamamıyla garbî örnek alalım. Her şeyimizi onlara benzetelim; ancak bu şekilde devlet dağılmaz. Dini, milliyeti bırakıp ilim...*****" (Gürbüz, 2014: 308).

Anlatıcı konuşmaların bu noktasına Nesimi Bey'le müdahale eder:

"...Ben size Genç Kalemler Mecmuası'ndaki müttefiklerimizin fikrini açıklayayım. Garpçılığın da Osmanlıcılığın da boş olduğunu göreceksiniz... Artık boş münakaşaları bırakalım. Koca Balkan'da elimizde bir Manastır, İşkodra, Yanya, Kayalar ve Selanik kaldı. Dünkü çobanlarımız aleyhimize büyüyen devletler hâlini aldı. Yıllar önce Namık Kemal 'millet-i hâkime' olan Türk'ü kastederdi. Fakat bugün mecliste Boşo 'Osmanlıyım' derken 'millet-i hâkimeyi mahvedecek hareketlerle bize tahakküme kalkıyor..." (Gürbüz, 2014: 310).

Anlatıcı Nesimi Bey'den sonra konuşma sırasını 'orta yaşlı emekli bir memur' olan Tahir Bey'e verir:

"...Hepsi de Osmanlı tebaası iken müreffeh bir şekilde yaşıyorlardı, fakat isyan peşinde koştular. İmparatorluğumuzu içerden ve dışardan kundakladılar. Çünkü dinleri de soyları da ayırdı. Artık anlamalıyız, Türk ve Müslüman olmayanlardan bize hayır yok." (Gürbüz, 2014: 310).

Anlatıcı Tahir Bey'den sonra konuşma sırasını tekrar Nesimi Bey'e verir. Nesimi Bey, Arnavutların Yahudiler tarafından kandırıldığını, Arapların da bir gün İngilizlerin oyuna kapılmayacağını bir garantisi olmayacağını; bugünkü şartlarda da Halifenin sözünü Türklerden başkasının dinlemediğini ve dinlemeyeceğini belirterek İslamcılık fikrinin de devleti kurtaramayacağını izah etmeye çalışır. Ardından şu cümlelerle Osmanlı İmparatorluğu'nun hangi fikirle yoluna devam etmesi gerektiğini söyler:

"... Milletimizin adı Türk milletidir. Artık bunu bir Rum, bir Bulgar, bir Sırp kadar açıkça ve iftiharla söyleyebilmeliyiz. Millet Türk, devlet Türk'ün olunca hareketin (Genç Kalemler) de Türkçü olması tabiidir... Arkadaşlar tarihimiz, coğrafyamız bizi Türkçü olmaya zorluyor. Türkçülükten başka fikir hareketi devletimize deva olmaz." (Gürbüz, 2014: 312).

Romanın son bölümlerinde geçen yukarıdaki konuşmalar, bu bölümden sonra roman kahramanlarının nasıl hareket edebileceklerine dair ipuçları vermektedir. Romanın bu bölümüne kadar yaşadıklarını bir türlü kabullenemeyen ve geçmişteki güzel günleri hatırlayan roman kahramanları görülmektedir. Bu bölümle birlikte artık kahramanlar gerçeklerle yüz yüze kalmışlardır. Bu gerçekler ve yaşadıkları bütün bu acı kayıplar, onları gelecekleri konusunda bir yön tayin etme fikrine getirmiştir. Yukarıda romandan alıntılanan bölümlerde Balkan Türklerinin yönü Türkçülük hareketi olarak tayin edilmiştir. Romanda geçmişte sahip oldukları ne varsa her şeylerini kaybeden Balkan Türklerinin tutunacak dalları bir tek Türklükleridir.

Balkan coğrafyasında yaşayan Türklerin mübadele öncesindeki durumlarını bütün ayrıntılarıyla verilen romanda, yaşanan savaşlar sonucunda; kaybettikleri topraklar ve kaybettikleri yakınlarının acısıyla yanan Balkan Türkleri görülmektedir. Romandaki söz konusu Balkan Türklerinin bir zamanlar sulh içinde kardeşçe yaşadıkları hatta velinimetleri oldukları komşuları, işçileri tarafından

***** Anlatıcı cümleyi bitirmez. (s. 308).

ellerinde ne varsa alınmış; hiçbir şeyin sahibi olmalarına izin dahi verilmemiştir. Hatta birçoğu da yine onlar tarafından katledilmiştir. Bu bağlamda *Balkan Acısı*'nın tarihî arka planında Osmanlı- Rus Savaşları'ndan sonra bir de Osmanlı- Yunan Savaşı'nı görmüş acılı bir Rumeli coğrafyası vardır. Romanın daha ilk bölümünde;

“*Küçük Balkan******, *İncekarasu ve Vardar Irmakları arasından asırlık güir ağaçları ve zümrüt gibi yeşil ovalarıyla Görice'ye uzanan bereketli yerlerdi. Buralar beş asırdır Türk'ün elinde hamur olmuş; kanla, terle yoğrulmuştu.*

Toprak eşilmek, işlenmek, görülmek isterdi. Fakat bu Evlâd-ı Fatihan topraklarına, Doksanüç Harbinden beri bir erkek eli değmez olmuştu. Tuna'da Dömeke'de şehit olanlar arkalarında ihtiyarlar, dul kadınlar ve çocuklar bırakmışlardı.” (Gürbüz, 2014: 9).

Anlatıcı, romana yaptığı bu girişle birlikte okuyucuya Rumeli'de yapılan savaşlarda çok kan döküldüğünü ve toprak kayıplarının yaşandığını sezdirir. Aynı zamanda Rumeli topraklarında yapılan bu savaşlar neticesinde artık hiçbir şey eskisi gibi değildir. Anlatıcıya göre Türkler ve Rumlar hatta Bulgarlar daha önce rahatça birlikte yaşadıkları Türkleri artık bu topraklarda istememektedirler. Savaşlar zaten bu yüzden yapılmıştır ve yüzyıllar boyunca aynı toprakları paylaşan milletler artık birbirlerine düşman olmuşlardır.

Millas (2000:10), Yunanlıların Osmanlıya ilk isyan eden millet olduğunu ve devletin yıkımını içerden başlattıklarını belirtir. *Balkan Acısı* mübadele öncesi ve mübadele sırasında Rumeli'de yaşananları anlattığından romanda Millas'ın bu tespitinin sonuçları görülür.

Romanın ilk bölümünde Osmanlı Rus savaşında ve Osmanlı- Yunan Savaşı'nda eşini, oğlunu ve damatlarını kaybeden Ebe Ziba Nine ve torunu Zeliha görülmektedir. Ebe Ziba Nine, Rum köyü Poli'den bir doğumu gerçekleştirme için çağırılır. Nine, torunuyla birlikte yola çıkar; ancak torun Zeliha bu durumdan hiç memnun değildir:

“*Gene mi gâvurlara yardım ma Nine?*”(Gürbüz, 2014: 14.)

Zeliha, Ebe Ninesinin niçin bir Rum'a yardım ettiğini anlamaz ve Ninesine çok kızar. Kendi kendine şöyle söylenir:

“*...Yıllarca ağlayarak beklediler, dönmedi. Yunanlılar öldürdü onu. Şu Niko pedisinin soyu. Eniştemi de Yunanlılar öldürdü. Dedem de amcam da dayım da gâvurlarla savaşırken öldü. Niçin, niçin ebe ninem onlara yardım ediyor, ocağımızda bir tane erkek bırakmayan Hristiyanların hizmetine koşuyor? Onlar da insan diyor?*” (Gürbüz, 2014: 19).

Ziba Nine ne olursa olsun başlarına Rumlardan ya da Bulgarlardan kötülük geleceğine inanmaz. O vazifesini layığıyla yapacaktır. Zeliha'ya da hep sakın olması için teskin edici cümleler söyler. Ancak bu noktada kendisi de huzursuzdur.***** “*...Rumlara, Bulgarlara yardım etme diyenler haklı mıydı?... Hep Yunandan Yunanlı'dan çekmişlerdi...*”(Gürbüz, 2014:16). Aklı karışık olan Ziba Nine savaşlardan önce Rumlarla birlikte yaşadıkları güzel günleri de hatırlar: “*Balkan insanların sulh ve sükûn içinde din, ırk düşünmeden önce ne güzel günler yaşadığını görmüştü. Ruslar, İngilizler Balkan'a el atmadan önce Hristiyanlar hâllerinden daha çok memnundu. Niko'nun dedesi Anastas Usta konaklarının kapılarını pencerelerini yapmıştı. Odunlarını da dağdan Anastas'ın oğlu Kosta getirirdi.*”(Gürbüz, 2014: 18). Çok uluslu bir imparatorluk olan Osmanlı, Fransız İhtilâli'nden sonra yüzyıllardır Balkan coğrafyasında yönettiği Rumların, Bulgarların ve daha birçoklarının isyan hareketleriyle kaçınılmaz olarak karşı karşıya kalmaya başlamıştır. Osmanlı söz konusu bu milletleri sadece yöneterek; onları kendi içlerinde hukuk, ticaret ve din konularında özgür bırakma politikası gütmüştür; ancak yönettiği milletleri kesin bir sınırla ayırmak gerektiğinde ise bunu

***** Anlatıcı romanda “Rumeli yerine” “Küçük Balkan” isimlendirmesi yapmıştır. Bu çalışmada da bu isimlendirmeye sadık kalınmıştır.

***** Ziba Nine Zeliha'yla Poli köyüne doğuma gittikleri sabahın gecesinde bir rüya görür. Ziba Nine'nin rüyasından çalışmanın ilerleyen bölümündeki ayrı bir başlıkta bahsedilecektir.

dinle yapmıştır. Bu açıdan bakıldığında XIX. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğunda Balkan coğrafyasında “bize karşı onlar” yani “bize karşı ötekiler” ayrımı en çok din temelinde görülür. Yukarıdaki alıntıda Ziba Nine'nin içinden geçenleri Zeliha, *Hristiyanlara hizmet etmek* olarak özetleyecektir; dolayısıyla romanda Türk ve Rum arasındaki sınır din olarak çizilecektir. Romanın tamamında bu duruma sık sık vurgu yapılmıştır.

Romanın tarihî arka planında siyasî otorite olan Sultan II. Abdülhamîd'in birbirine zıt iki fikirle bahsi geçmiştir. Birincisi, Balkanlı Müslüman Türk köylüsünün devlet hakkında sahip olduğu fikirdir. Romandaki Balkanlı Müslüman Türkler vatanına, toprağına ve Sultan II. Abdülhamîd'e koşulsuz şartsız bağlıdırlar. Sultana yapılan en ufak bir hakarete tahammül edememektedirler. Çünkü onlara göre Balkan Türkü'nün Balkan'daki varlığı ancak Sultanın ve Osmanlı'nın bekasıyla mümkündür. Genelde eğitimsiz ama vatanına toprağına bağlı Küçük Balkanlı Müslüman Türkler tarafından dillendirilen bu fikirler romanda sıklıkla görülmektedir: Zeliha, Ziba Ninesinin bir akraba toplantısında Selanik'ten gelen bir misafirin Sultan Abdülhamîd'e dil uzattığını duyduğunda neler söylediğini hatırlar: “*Tövbe de! Tövbe de! Evliya sultana dil uzatmak, Devlet-i Osman'a hakaret etmek demek. Halifeye dil uzatan dinini, devletini yıkar. Günahdır. Tövbe de evlâdım.*” (Gürbüz, 2014: 17).

Doğan Bey'in dayısı Abdurrahman Bey de II. Abdülhamîd'i devletin bekası olarak görür ve şunları söyler:

“Meşrutiyetçiler zannediyordu ki Selanik'ten Türk ismiyle meclise giden dönmeler, Yahudiler Türk devletini güçlendirecek... Devlet, Sultan demek! Millet, Sultan demek! Devleti de milleti de en iyi düşünen Sultan Abdülhamîd Han'dır! Bundan gayrı düşünce tehlikeli...” (Gürbüz, 2014: 119).

Romandaki Küçük Balkanlı Türkler Yunan, Sırp ve Bulgar zulmüne karşı ne yapacaklarını kararlaştırdıkları toplantılarda Sultana karşı yapılan en ufak bir kötü söze tahammül edememektedirler. Bir gün Üsküpler köyünde Rumların ve Bulgarların saldırılarına nasıl karşılık verileceğinin tartışıldığı bir köy divanına Osman ve Doğan Bey de katılır. Doğan Bey divanda II. Abdülhamîd'in jurnalcisinin mektubunu yaktığını söyler. Bunu duyan Doğan Bey'in akrabası Mollakadioğlu, kapıyı göstererek şöyle der: “*Padişaha ihanet devlete ihanettir, gidin! Bir daha gözüm görmesin!*” (Gürbüz, 2014: 176). Burada da Küçük Balkan köylüsünün Sultana koşulsuz şartsız itaat ettikleri görülmektedir. Akrabaları bile olsa Jön Türkler safında yer alan herkesi devletin bekasına ve Sultana tehdit olarak görmektedirler. Bu sebeple “Evlâd-ı Fatihan” olarak tanımladıkları benliklerini Sultanın varlığıyla özdeşleştirmektedirler.***** Bu özdeşleşme, anlatıcı tarafından romanın ilerleyen bölümlerinde benzer şekilde; Küçük Balkanlı Müslüman Türklerin hislerinde ve sözlerinde ifade edilmektedir.

Romanda kendilerini Sultanın varlığıyla özdeşleştiren Küçük Balkanlı Müslüman Türkler, Sultan II. Abdülhamîd hâl edildiğinde Küçük Balkan'daki varlıklarının tehlikeye gireceğinden emindirler. Bir gün Kayalar'daki köy divanında İstanbul'dan gelen bir gazete okunmaktadır. Gazetede yazılanlar, divanda bulunanları kahretmiştir, çünkü II. Abdülhamîd hâl edilmiştir. II. Abdülhamîd'i hâl edenlerin Yahudi, Arnavut, Gürcü, Ermeni oldukları belirtilirken Türk'ün altı yüz yıllık şerefini, tacını payimâl edecek olanın bir Türk olamayacağı vurgulanır:

“...Bundan sonra bize Küçük Balkan'da rahat yüzü yok. Millet adına, hürriyet adına ne cinayetler işlenecek, Allah sonumuzu hayra çıkarsın. İyi günlerde değiliz. Kefereler azacak. Gene Rum komitacıları köylerimize saldıracak. Bütün gayrimüslimler bu harekettten şumarır, tecavüzkâr olur, dağılım; evlerimizde, köylerimizde tedbirlerimizi alalım.” (Gürbüz, 2014: 290) .

Köylülerin bu ifadeleri üzerine anlatıcının da söyleyecekleri vardır:

***** Benzer bir tespiti Hülya Bayrak Akyıldız, *Mübadele Romanlarında Kimlik ve Ulusçuluk* adlı eserinde bahsettiği Yılmaz Gürbüz'ün *Mübadiller* isimli roman için de yapar. (s.49). Gürbüz'ün *Mübadiller* isimli romanı hakkında bir başka değerlendirme, Atif Akgün ve İsmail Alper Kumsar'ın *Mübadil Türklerin Romanı* adlı eserlerinde yer alır.

“... Acı haber selâmlıktan konağa, oradan bütün Kayalar’a, köylere yayıldı. Kadınlar kızlar feryat edip ağladı. Otuz üç yıllık sulh ve sükûn devrinde yetişmiş Hamîd isimli erkek, Hamîde isimli kız çocukları ağlıyordu. Bütün Türk köyleri ağlıyordu. Türk Balkan ağlıyordu. (Gürbüz, 2014: 290) .

Romanda artık Küçük Balkan’da yaşayan Türkler için kara günler başlamıştır. Benliklerini Sultanın varlığıyla ifade eden Türkler, Sultanın hâl edilmesiyle Balkanlarda eskisi gibi güvende olamayacaklarını bilmektedirler. İşte bu yüzden kendilerini, evlerini, yurtlarını savunma telâşına düşmüşlerdir.

Sultanın şahsında gelişen karşıt fikir, Jön Türklere ait fikirlerdir. Romanda Jön Türkler Abdülhamîd’i eleştirmekte; Küçük Balkan’ın kötü bir hâle gelmesinin sebebi; hürriyet, eşitlik ve adaletin önündeki tek engel olarak Sultanı görmektedirler.

Romanda Müslüman ve Türklerden sadece Jön Türk Doğan Bey, II. Abdülhamîd’e karşıdır. Romanda anlatıcının bahsettiği diğer Rumelililer Sultana koşulsuz şartsız bağlıdır.

Anlatıcı romanın başında Doğan Bey’in nasıl Jön Türk olduğunu şöyle anlatmaktadır:

“Doğan Bey, Londra’da mektebe gidip gelmişti; fakat vaktinin çoğunu Jön Türklere ait kulüpte, dans partilerinde ve Hyde Park’ta geçirmişti... İngiltere’de iktisat kitapları okuyacağına, onlardan çok meşrutiyet ve hürriyet üzerine makaleler yazmıştı. İdadiden sonra Selanik’e gittiği kolejdeki talebelik hayatından daha paralı bir hayat geçirmişti...” (Gürbüz, 2014: 64) .

Bu bölümün devamında nişanlısı Leyla’yı küçümseyen Doğan Bey, asla evlenmeyeceğini; arkadaşları gibi hürriyet ve meşrutiyet için çalışacağını söylemektedir. Romanda anlatıcı tipik bir Jön Türk portresi çizer; ailesine, yetiştiği kültüre, tarihine yabancı bir genç olan Doğan Bey, romanın ilerleyen bölümlerinde Jön Türk olduğuna pişman olacaktır.

Doğan Bey’in trende ahbaplık ettiği Avrupalı ajanlar, Rumların Türk köyünü ateşe verdiklerine şahit olmalarına rağmen buna inanmamaktadırlar. Doğan Bey, Avrupalı ajanlara Balkanlar’daki zulmün sebebinin yıllardır şımarttıkları Yunanlılar olduğunu, şımartılan Yunanlıların yaptığı bu zulümler olmasa Balkanlar’da herkesin sulh ve sükûn içinde yaşadığını da göstermek istemektedir. Bu niyetle, ertesi sabah buluşmak için sözleşmişlerdir. II. Abdülhamîd’in junalcisi Herr Berger, “Jön Türk” olarak gördüğü Doğan Bey’in kulağına eğilerek Miss Field hakkında şunları söylemektedir: “Sakin delikanlı bu İngiliz kızına takalayım deme. Bunların hepsi de Rum muhibbi, Elensever insanlar. Onlara para ve silah yardımı yapıp isyana sevk etmeye çalışıyorlar... ...Abdülhamîd’i sevin, bu asırda onun gibi devlet adamı zor bulunur.” (Gürbüz, 2014: 63) . Ardından Herr Berger, üzerinde ‘Zat-ı Şahaneye’ yazan mektubu Doğan Bey’e uzatarak Kolağası Münci Bey’e vermesini söylemiştir. Anlatıcı, Herr Berger’in yaptığı bu işe şaşırılmaktadır: “Bu Alman deliydi, bir Jön Türk’e inanılır mıydı?” (Gürbüz, 2014: 64) Bu olaydan sonra Herr Berger öldürülmüştür. Cinayet şüphelisi olarak Doğan Bey görülmüştür; Doğan Bey’in artık tek bir amacı kalmıştır, o da katili bulmak.

Doğan Bey, bir akşam mektubu okumuştur. Trendeki ajanlar ve Londra’dan tanıdığı iki samimi arkadaşı hakkında yazılanlara çok şaşırmıştır. Arkadaşları hakkında okuduklarına inanmayarak “Jön Türkler hürriyet ve teceddüdü her şeyin üstünde tutarlar.” (Gürbüz, 2014: 67) demiş; ancak bir şeylerden şüphelenmiş ve daha sonra tekrar mektubu okumaya karar vermiştir. Doğan Bey, İngiliz Denise Field’i Atina sınırına kadar eşlik ettiği bir gece mektubu tekrar okurken aklından şu satırlar geçmektedir:

“... Devlet bilmeliydi bu önemli hıyanetleri. Ama niçin Jön Türkler kötüleniyordu? Selanik’teki Jön Türklerle görüşmeden mektubu göndermemeliydi.”(Gürbüz, 2014: 109).

Bu sırada yanına Miss Field gelmiş ve ona şunları söylemiştir.

“Yırt yırt mektubu, Nasıl Jön Türksün? Kızıl Sultan'ın size yaptığı işkenceleri unuttun mu? Ona gönderilen jurnali mi taşıyacaksın?... Hayır Doğan, sevgilim. Sen bir Avrupalı gibisin.” (Gürbüz, 2014: 109).

Doğan Bey, bu hadiseden sonra Jön Türklerle görüşmemiştir; çünkü Zaptiye Nazırlığı tarafından birinci cinayet şüphelidir; katilin kim olduğunu öğrenmek ve kendini temize çıkarmak zorundadır. Miss Field'in katilin kim olduğunu bildiğinden emin olan Doğan Bey, bu sebeple Miss Field'in yanından ayrılmamakta ve Miss Field ne derse yapmaktadır. Bu sebeple sonunda da mektubu yakmıştır.

Doğan Bey, dayısının kızı Leyla ile evlendikten sonra Selanik'te bütün Küçük Balkan'dan aldığı mercimek ve nohudu dayısının kendisine bıraktığı dükkânda satmaktadır; ancak işleri iyi gitmemektedir. Selanik'teki Yahudiler, Rumlar ve diğerleri artık Doğan Bey'den ürün almamaya başlamışlardır. Bir gün Doğan Bey, Yahudi Mentuş'in karısı olan Enise'den yani Miss Field'den kocasını, mal alması konusunda ikna etmesi için yardım istemeye gitmiştir. Bu sırada Enise'den İstanbul'da bir ayaklanma olduğunu; bu ayaklanmayı bastırmak için de Selanik'ten bir ordu gönderileceğini işitmiştir. Bu olaydan haberinin olmamasının sebebinin, ticaretle uğraşması olduğunu düşünen Doğan Bey çok üzülmüştür. Bu üzüntüsü anlatıcı tarafından şöyle ifade edilmiştir:

“...Ticareti bırakıp gazetecilik veya kâtiplik yapmalıydı. Hürriyet için, istibdat altında inleyen insanlar için daha iyi hizmet edebilme imkânı bulabilecekti. (Gürbüz, 2014: 263).

Doğan Bey, ticaretle uğraşmasından dolayı artık Jön Türkler tarafından dışlandığını düşünmektedir. Doğan Bey'e göre Jön Türklerle birlikte olmak kudretli, güçlü ve kahraman olmak demektir. Romanda bu noktada özellikle şu iki zıt kutup dikkat çekmektedir. Romandaki kahramanlar eğer Jön Türk değilse Sultanın tarafındadır. Dolayısıyla Doğan Bey'i de Jön Türk arkadaşları tarafından Sultanın safında olmak korkutmaktadır. Doğan Bey, romanın devamında Jön Türklerle tekrar yakın olmaya başlayacaktır.

Jön Türkler tarafından dışlanmaktan korkan Doğan Bey, Osman'la birlikte Jön Türklerin Selanik'te yaptıkları bir toplantıya katılmıştır. Anlatıcı *Jön Türkler* adını verdiği bu bölümü aşağıdaki şiir alıntısıyla başlatmıştır:

“Ağlasın milletin evlâdı da bangır bangır.
Durma hürriyeti aldık diye sen türkü çağır!”
Mehmet Akif Ersoy

“Nerdesin, şevketli Sultan Hamid Han,
Feryadım varır mı barigâhına?
Ölüm uykusundan bir lâhza uyan.
Şu nankör milletin ***** bak günahına!

Tarihler ismini andığı zaman,
Sana hak verecek, hey koca Sultan
Bizdik utanmadan iftira atan
Asrın en siyasi padişahına”
Rıza Tevfik
(Gürbüz, 2014: 271).

Bölüme yapılan bu girişten sonra toplantının detaylarına geçilmiştir. Toplantıda, Suphi Bey; arkadaşı Niyazi Bey'in Resne'de dağlara çıktığını, herkesin böyle bir hürriyet aşkıyla hareket etmesi gerektiğini söyler. Osman, Suphi Bey'in bu minvaldeki konuşmalarından fazlasıyla rahatsız olur ve “ihtilâlcî” olarak nitelediği Suphi Bey'i Rum komitacılarından farklı görmez ve ona tepki gösterir:

“Rum, Bulgar, Arnavut halkı ha! Hürriyet için şimdi Niyazi'yi desteklerler. Ama hürriyete kavuşunca, istiklâl isteyip prenslikleri ile birleştirecekler veya Balkan'da

***** Anlatıcı şiirdeki “millet” kelimesini kullanmaz; yerine “...” kullanır.

Türk'ün baş düşmanı olacak devletler kuracaklar. Türk'ü vurmak için, Türk'ü içinden yıkmak için, şimdi hürriyetin öncüsü olanlar bir gün kendilerine hürriyeti bahşedecek Niyazi'yi bile öldürecekler." (Gürbüz, 2014: 273).

Osman toplantıda bu konuşmasıyla sempati toplamasına rağmen, Jön Türkler tarafından "Cahil Türk köylüsü" olarak değerlendirilmiştir ve toplantıdan kovulmuştur. Doğan Bey ise, yerinin rüştüyle birinin yanı değil, yüksek tahsilli Jön Türkler olduğunu düşünüp Osman'ın peşinden gitmemiştir. Doğan Bey bu tavrıyla okuyucuya, Jön Türklerin safını bırakmak istemediğinin mesajını vermiştir.

Doğan Bey kısa bir süre daha Selanik'teki İttihatçıların toplantılarına katılmaya devam etmiştir. Artık Küçük Balkan'da Müslüman Türkler çok zor günler yaşamaya başlamışlardır. Bu zorlukları görmeye başlayan Doğan Bey'in Sultan hakkındaki fikirleri yavaş yavaş değişmiştir. Doğan Bey, bu arada iş hayatı iyi gitmediği için iflas etmek mecburiyetinde kalmıştır. Bir gece eve çok geç gelmiştir; eşi Leyla Hanım'la kavgaya ettikleri esnada ağzından şu cümleler dökülmüştür:

"... Avrupa hayranlığı, teceddüt, garplılaşma hastalığı... Yedi bitirdi bu hastalık bizi, için için kemirdi... Şimdi devleti yiyor. Hürriyet, müsavat, uhuvvet diye bir zehir verdiler, içtik... Bütün münevverler şüphesiz şeksiz içtik. Bütün münevverler sarhoş olduk. Sarhoşuz. Ne yapacağımızı bilemiyoruz..."(Gürbüz, 2014: 285).

Doğan Bey ve ailesi bu konuşmadan sonra Selanik'ten ayrılıp köyleri Küçükmatlı'ya yerleşmişlerdir. Küçükmatlı'daki hayatlarından memnun olan Doğan Bey ve Leyla'nın yanına misafir olarak kalmaya Osman ve eşi Albenika gelmiştir. Birkaç gün sonra Doğan Bey ve Osman Selanik'e gitmek için yola çıkmışlardır. Doğan Bey, Selanik'e gitmişken Genç Kalemler'e de uğramak istemektedir. Osman'la birlikte Genç Kalemler'deki bir toplantıya katılırlar. Toplantıda Ziya Gökalp'in Altun Destanı, Turan şiirlerinin okunmasına ek olarak Türkçülük hareketi ekseninde konuşmalar dinlemişlerdir. Özellikle Nesimi Bey ve Akil Bey'den dinledikleri konuşmalardan çok etkilenmişlerdir. Osman toplantı bittikten sonra Doğan Bey'e şöyle der:

"...Bunca yıl boşuna yaşamışım bre halaoğlu. Kalın kafalı bir Balkan köylüsüymüşüm. Niçin daha çok okumadım... Pişmanım senin kadar okumadığıma Doğan, pişmanım. Çiftle çubukla uğraşmakla, bağı tarlayı işlemekle iş bitmezmiş bre halaoğlu... Demek bütün gayretlerimiz boşuna... Düşmanlar bu toprakları elimizden almaya çalışıyor ha... Bunca yıl uyuduk mu?" (Gürbüz, 2014: 317).

Doğan Bey'in ise toplantıda duydukları onda pişmanlık ve üzüntü yaratmıştır:

"Bir zamanlar Jön Türk ve İttihatçı taraftarı olduğuma utanır oldum. Ne hatalar yaptım? Sultan Hamîd adı o zaman bende büyük bir kin doğururdu. Hürriyetin, genç Türklerin katili olarak görürdüm onu. Ne kadar yanlışmışım. Ne kadar yanlış tanımışım. Bize 'Hürriyet, hürriyet!' dediler. Hürriyet delisi ettiler, çılgın gibiydik. Gençtik, etrafımızı, milletimizi göremiyorduk... Kandırdılar 'Hürriyet' diye." (Gürbüz, 2014: 319).

Yukarıdaki bölümün devamında Doğan Bey ve Osman Balkan Türklüğünün ve evlatlarının tehlikede olduğu üzerine bir süre konuşup bir an önce köyelerine dönmeyi istemektedirler.

Romanın başlarında anlatıcı tarafından tam anlamıyla bir Jön Türk olarak tasvir edilen Doğan Bey, romanın sonlarında geçmişte sahip olduğu düşüncelere ve bu düşüncelerle gerçekleştirdiği fiiller için pişmanlık duymaktadır. Çünkü Doğan Bey, ilk defa kendi varlıklarının kendi topraklarından silinmeye çalışıldığı gerçeğiyle yüzleşmiştir. Bu sebeple de hemen köyüne; ailesinin yanına dönmeye karar vermiştir.

Rüya ve Gerçek Arasında

Anlatıcı romana bir rüyayla başlamaktadır. Ziba Nine'nin doğuma gideceği günün gecesinde gördüğü rüya, aslında bir kâbustur. Rüyada Ziba Nine, civar halkının 'şeytanların yuvası' olarak nitelediği Faranga Deresi'ndeki bir mağarada doğum yaptırmıştır. Doğumdan sonra şeytanların Ziba

Nine'yi alevden bir nehrin içine atmalarıyla rüya sona ermektedir. Kapının vurulmasıyla uyanan Ziba Nine, rüyasını önemsememiştir; hatta Ziba Nine'nin rüyasını unuttuğu da söylenebilir. Zira Ziba Nine doğuma gittiği evde rüyasında gördüğü mor sırmalı ustufayı görmüştür. Yaşadıklarının rüya mı yoksa gerçek mi olduğunu anlayamaz. Bunu anlamak için rüyasında yaptığı gibi elini sildiği ustufa astarındaki kan izlerini görünce korkarak olduğu yerde kalakalır. Ziba Nine işte tam da bu noktada gerçek bir kâbusun içinde olduğunu fark eder. Anlatıcı birkaç bölüm sonra Ziba Nine ve Zeliha'nın başlarına gelen acı hadiseyi anlatacaktır. Bu acı hadiseyi anlatan anlatıcı, Doğan Bey'in arkadaşlarıyla birlikte rastladığı yanar arabanın Ziba Nine'nin arabası olduğunu söyleyecektir. Bu olay, Küçük Balkan'da daha sonra yaşanacak acı hikâyelerin ilkidir. Bu olaydan sonra Küçük Balkan'da yaşayan Türkler için zor ve acı zamanlar başlayacaktır. *Balkan Acı*'sında rüya pek çok romanda olduğu gibi kahramanların daha sonra yaşayacakları olayların özetini temsil etmektedir. Bu bağlamda kahramanın gördüğü rüya, anlatıcıya bir pencere açmış ve romanda olayın gidişatı okuyucuya sezdirme işleviyle kullanılmıştır. Ercilasun (2013:105) romandaki rüya motifinin kötü olayların habercisi olduğunu ifade etmektedir.

Bir Destanın İçinde

Geleneği modern olanla bir araya getirme fikri, Cumhuriyet dönemi Türk Edebiyatında sıkça kullanılmıştır. Bu bağlamda geleneğin en önemli malzemelerinden biri olan destan Türk romanında kendine fazlaca yer bulmuştur.***** *Balkan Acısı*'nda da destanın anlatım yöntemlerinden ve geleneksel Türk Destan motiflerinden yararlanılmıştır. Romanda destansı anlatım Osman'ın Karlıdağ'daki çıkışıyla başlamaktadır. Zamanın ve mekânın da destanlaştığı bu bölümlerde anlatıcı adeta bir destan söyleyicisidir.

“...Gökte bir kuş bile yoktu. Beyaz bulutlar, dağın zirvesine halka halka indi. Akşam güneşi beyaz kar tepeleriyle ak bulutlar arasında ince bir ufuk çizdi. Bu ufuktan kopan altın rengi ışık sarardı soldu, yeşillendi; göğerti mavi ışık oldu yere düştü. Osman atını yavaşlattı... Altın ışıklı ince ufuk doğruldu, ayağa kalktı, bulutlara doğru yükseldi, nur yeşili bir ağaç oldu. Ak bulutları yıkayıp tekrar yere süzüldü. Karlıdağ'daki yeşil yaylaya ışık yağdı... Mavi ışık atlaştı. Osman gözlerine inanamıyordu. Atı onu hafif hafif sallayarak bu gök ışıkla allanan billur dereye götürdü... Ala ala gözleri, kara kara saçları suya aksetmişti. Gümüş su, peri kızının ak teniyle yıkandı. Beyazlaşan dere ürperdi. Altın ışık suya vurdu... Kar yağmurunda gök mavisini ışık vardı. Kar içinde at toynağı, kurtpençesi kar dağını yarıyor, savrulan bembeyaz kar arasından gök yelesi, gök gözlü, gök tüylü bir bozkurt geliyordu... At üstündeki yiğit, demir kazığın ucunda parlayan bozkurttu. Yedi yıldız ona bağlanmış, pırıl pırıl ışıklarla etrafında dönüyordu... Mukaddes ağaçta koz olandı. Geldi Bozkurdun nefesi suyu bulandırdı. Dağ gibi gölgesi başucunda durdu. Albenika dağa baktı. Dağ eridi aktı. Osman suya baktı. Ceylan kurdu yaktı.” (Gürbüz, 2014: 132-133).

Yukarıdaki alıntıda, Osman ile Albenika gerçek hayata dair her şeyden soyutlanmış; birer destan kahramanlarıdır. Anlatıcının büyük ölçüde Oğuz Kağan Destanına gönderme yaptığı romanın bu bölümlerinde, Türk destanlarındaki alp tipi Osman'ın şahsında vücut bulmuştur. Osman güçlüdür, cesurdur, her an mücadeleye hazırdır; atı onun yoldaşdır. Albenika ise alp kadın tipinin romandaki karşılığıdır. Nasıl Oğuz Kağan Destanında Oğuz Kağan'ın ilk eşi gökten inen mavi bir ışık içinde belirdiyse; Albenika da bir anda Osman'ın karşısında ışıklar içinde belirmiştir. Yardımcı (2007), alp hanımlarının Tanrı tarafından gönderilmiş kutsal kadınlar olduklarını ifade etmiştir. Albenika da bir anda Osman'ın karşısına çıkmış; o ana kadar söylenmiş bütün destan güzellerinin timsalidir. Peri kızıdır; ala geyiktir; ceylandır. Bozkurduna teslimdir. Benzer bir şekilde Türk destanlarında Alplerin çetin bir mücadele sonucunda eşlerini almalarına da romanda gönderme yapılmıştır. Osman, Doğan Bey'i aramak için çıktığı yolculuğun dönüşünde tekrar Karlı Dağ'dan geçerken Konyar çadırında Yunan çetecilerin Albenika'ya saldırdıklarını görmüştür. Yunan çetecileri öldüren Osman Albenika'ya tekrar gelip onu alacağını söylemiş ve yoluna devam etmiştir. Romandaki bir başka destan motifi, ağaç motifidir. Ağaca, Türk destanlarında kutsallık atfedilmiştir. Oğuz Kağan Destanında Oğuz Kağan'ın

***** Ayrıntılı bilgi için bakınız: Kaya, Muharrem. (2015). *Türk Romanında Destan Etkisi*, Ankara: Kesit Yayınları. Ayrıca destan türünün Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında nasıl değerlendirildiği hakkında bakınız: Bilgin Topçu, Ümmühan. (2014). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında Destan*. Ankara: Atif yayınları.

ikinci eşi bir ağaç kovuğunda yaratılmıştır. Romanda da ‘mukaddes ağaç’, ‘nur yeşili ağaç’ suretiyle özellikle Oğuz Kağan Destanına göndermede bulunulmuştur. Kurt motifi, Türk destanlarında gücü ve çoğalmayı simgeler. Romandaki ‘Bozkurt’ Osman’dır. At üstündedir; yiğittir. Her zaman savaşımaya hazırdır.

Romanda benzer ifadeler, Osman’ın Albenika’yla evlenmek için onu almaya gittiğinde de görülmektedir.

Doğu ile Batı Arasında

Türk edebiyatının XIX. yüzyılın ortalarından itibaren tür ve konu bağlamında değişen çizgisinde üretilen romanlarda en fazla kullanılan çatışma unsurlarından biri Doğu- Batı çatışmasıdır. Daha çok tezli romanlar içinde değerlendirilebilecek söz konusu çatışma unsuru XX. yüzyılda da romanlardaki içerik üretimi noktasında çokça tercih edilen konulardan biri olmuştur. Bu çalışmanın konusu olan romanda Balkanlarda mübadeleye kadar yaşanan olaylar anlatılmıştır; bu bağlamda anlatıcının esas amacı bir Doğu-Batı çatışmasını ortaya koymak olmasa da romanda Doğan Bey ve Osman arasındaki farklar dikkati çekmektedir. Anlatıcının “Bey” unvanını verdiği Doğan, tipik bir Jön Türk’tür. Londra’da iktisat eğitimini tamamladıktan sonra ailesinin yanına dönmüştür; ancak büyüdüğü aileye ve kültüre de yabancılaşmıştır. Nişanlıdır; fakat Selanik treninde karşılaştığı Miss Field’le flört etmekten rahatsız olmamaktadır. Romanda anlatıcı tarafından Doğan Bey gibi bir “Bey” unvanı verilmemesine rağmen Balkanlı Müslüman Türk gençlerinin timsali olarak gösterilen Osman, rüştiye mezunudur. Kültürüne, geleneğine ve dinine bağlıdır. Güçlüdür; korkusuzdur. Bu bağlamda destan kahramanlarına ait özellikler gösteren Osman anlatıcı tarafından idealize edilmiştir. Doğan Bey Miss Field’i Atina sınırına götürürken Karlı Dağ’dan geçmektedir; ancak Karlı Dağ’daki destan kahramanı Osman’dır. Romanda Doğan Bey ve Osman arasındaki farkın görüldüğü yer katıldıkları çeşitli toplantılardır. Anlatıcı, Doğan Bey ve Osman’ın bir köyde yapılan toplantıdaki durumlarını okuyucuya şöyle aktarmaktadır.

“İri yarı, pehlivan omuzlu Osman, hürmetle eğilerek sofadakilerin ellerini öperken Doğan Bey ihtiyarların hayret dolu bakışları arasında el sıkıyordu. Topal Hasan, babası dedesi yerindeki ihtiyarların elini öpmekten kaçınan genci ayıplamıştı. Deminden beri delikanlının Avrupai hâlini sinirle seyrediyordu. Sıra kendine gelince elini uzattı, gencin yumuşak parmakları avucunun içinde kayboldu; sıkı, sıkı.” (Gürbüz, 2014: 171).

Bu olaydan sonra Topal Hasan Doğan Bey’e herkes içinde şöyle demiştir:

“Bre kızancık, ne çabuk örfünden koptun? Töreni unutma, hadi bakayım yeniden başla, hepsinin elini öp. O ellerin hepsi de öpülmeye layıktır, kimi Doksan üç Harbini, kimi Yunan Savaşını görmüştür.” (Gürbüz, 2014: 172).

Doğan Bey’e köy divanındaki ihtiyarların biri tarafından “Diyar-ı küfürde ne var ne yok?” diye sorulmuştur. “Önce ora küfür diyarı değil, Avrupalılar kâfir olsalardı...” şeklinde başladığı konuşması anlatıcı tarafından kesilen Doğan Bey, bu soruya sinirlenir. Doğan Bey bunları söylerken elinde bir de sigarası vardır. Sonunda, köy divanındaki toplantıda Doğan Bey bütün köylülere vatanına, dinine düşman olmuş bir Jön Türk olduğunu ispat ederek toplantıyı terk etmek zorunda kalmıştır.

Doğan Bey başlarda Balkanlı Türklerin yaşadıkları zulümlere şahit oldukça fikirleri ve davranışları kendi milletine yabancı bir Jön Türk çizgisinden; ilerleyen bölümlerde mensubu olduğu milletin çektiği sıkıntıları anlayan ve geçmişinden pişmanlık duyan bir hale evrilmiştir. Romanın ilerleyen bölümünde Doğan Bey ve Osman Selanik’te bir toplantıya katılmışlardır. Bu toplantıda Doğan Bey, Osman’a hitaben şu cümleleri sarf etmektedir:

“...Vallahi mekteplerde boşuna okumuşuz, hele şu kolejlerde okumuşlar ne boş, ne tehlikeli. Bak halk arasında ne âlim insanlar var. Sakın bundan sonra garpçılığımı, frenkmeşrepliğimi başıma kakma, ben de senin gibi düşünür oldum.” (Gürbüz, 2014: 310).

Doğan Bey ve Osman arasında dikkat çeken başka bir husus seferberlik ilan edildiğinde görülmektedir. Seferberlik ilan edilir edilmez Doğan Bey ve Osman cepheye gitmişlerdir. Anlatıcı Osman'ın cepheden cepheye koştuğunu Çanakkale'de savaştığını hatta şehit bile olabileceğini söylemektedir; ancak Doğan Bey katıldığı ilk çarpışmada kolunu kaybetmiş ve evine dönmüştür. Ailenin sağ kalan tek erkeği Doğan Bey tekrar cepheye gitmeyip ailesinin başında kalmıştır.

Doğan Bey ve Osman arasındaki benzer zıtlık Miss Field ile Leyla Hanım arasında da görülmektedir. Helen hayranı İngiliz Miss Field Atina'daki nişanlısının yanına gitmek için Selanik'e giden trene binmiştir. Trende bir Jön Türk olan Doğan Bey'le tanışmış ve bir süre flört etmiştir. Oldukça rahat tavırlı, tutkulu bir kadındır. Leyla Hanım ise Doğan Bey'in bir yolunu bulup asla evlenmemeyi düşündüğü nişanlısıdır. Miss Field'den oldukça etkilenen Doğan Bey'i Osman şu şekilde uyarır:

“...Sen kendini, sen aileni, sen milletini nasıl unutursun Doğan? O İngiliz kızının peşinden koşmak sana ne kazandırdı? Nişanlın Leyla'nın gözyaşlarını düşün. Bu tertemiz Türk kızını nasıl bir Yunan severe tercih edersin?” (Gürbüz, 2014: 212).

Romanın ilerleyen bölümlerinde Leyla Hanım'ı yıllar sonra ilk defa gören Doğan Bey ona âşık olmuştur ve hemen evlenmişlerdir. Anlatıcı bu evliliğin hemen gerçekleşmesini Miss Field'in kirliliği karşısında Leyla Hanım'ın temizliği ve masumiyetinin ağır basması olarak yorumlamıştır. Doğan Bey'in fattan bir kadın karşısında saflığı ve temizliği vurgulanan Leyla Hanım'la evlenmesi, Tanzimat dönemi romanlarındaki evlenilmesi münasip kadın tercihinin hatırlatmaktadır. Romanın devamında Doğan Bey'in Leyla Hanım'la evlendiğini işiten Miss Field ise “Enise” adını alarak Avdeti Kara Mentşe ile evlenmiştir ve o zamana kadar işlediği çirkin fiillerine devam etmiştir. Romanda kahramanların bu şekilde kutupsal tasviri Türk edebiyatındaki ilk romanlardan *İntibah*, *Felâtn Bey'le Rakım Efendi*'deki tip kurgulanmasıyla benzer özellikler gösterdiği tespit edilmiştir.

SONUÇ

Tarihte “büyük göç” olarak da isimlendirilen mübadelenin yansımalarının hafızalarda yer etmesi ve bu hafızalarda yer eden malzemelerin romana dönüştürülmesi, toplumsal olanın edebiyata yansıdığı düşünüldüğünde kaçınılmazdır. 1975 yılında Peyami Safa roman yarışmasında ödül alan *Balkan Acısı* romanı, 1973 yılında mübadil bir anne ve babanın evladı olup mübadelenin acı hikâyeleriyle büyüyen Yılmaz Gürbüz tarafından yazılmıştır. Romanda, söz konusu duyarlıkla büyütülen yazarın ailesi ekseninde Küçük Balkanlı Türklerin yüzyıllardır vatan bildikleri topraklardan acı bir şekilde koparılma hikâyesi anlatılmaktadır. Romanda mübadele öncesinde yaşanan olayların kahramanlarda bıraktığı duygu, acı duygusudur. Romandaki kahramanların babalarını, annelerini, evlatlarını, evlerini ve kişisel tarihlerini kaybederek veya arkada bırakarak tecrübe ettiği bu acı duygusu, en sonunda onların vatanlarından koparılma hikâyelerinin kalbini temsil eder bir hâle gelmiştir. Romanda teknik bakımdan tezli romanın çatışma unsurlarının varlığına ek olarak, destana ait anlatım biçiminin de kullanılması, romanın diğer mübadele romanlarından üslûp açısından ayrı bir yerde konumlandırılabilirliğini düşündürmektedir. Yazarın *Balkan Acısı*'ndan sonra kaleme alacağı *Mübadiller*, *Ahh Rumeli* ve *Mehlika* romanları da yine mübadele konusunu işleyen diğer romanlardır.

KAYNAKLAR

- Akgün, A. ve Kumsar İ. A. (2018). *Mübadil Türklerin romanı*. Ankara: Gece Yayınları.
- Bayrak Akyıldız, H. (2018). *Mübadele romanlarında kimlik ve ulusçuluk*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi:
- Bilgin Topçu, Ü. (2014). *Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatında destan*. Ankara: Atıf Yayınları.
- Çapcı Sipahi S. (2017, 15 Temmuz). “Yılmaz Gürbüz ile edebî hayatı hakkında söyleşi”, Yılmaz Gürbüz'ün evi, yayımlanmamış, kaydedilmiş doğrudan görüşme. Kuşadası-Aydın.
- Çelebi, E. (2019). *Mübadele imar ve iskân vekâleti (Kuruluşu, teşkilat yapısı ve faaliyetleri)*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Ercilasun, B. (2013). *Türk roman ve hikâyesi üzerine*. Ankara: Dergâh Yayınları.
- Ercilasun B. (2020). *Bir vatan kaybettiler*. İstanbul: Ötüken.
- Güler, A. (2014). *Atatürk'ün soyu Kızıl Oğuz ve Konyarlar*. Ankara: Berikan Yayınları.

- Gürbüz, Y. (2014). *Balkan acısı*. 3. Baskı. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Kaya, M. (2015). *Türk romanında destan etkisi*. Ankara: Kesit Yayınları.
- Millas H. (2000). *Türk romanı ve “öteki” ulusal kimlikte Yunan imajı*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları, 10.
- Milli Eğitim ve Kültür. (1981). 3(12) s: 103-107 Ankara.
- Sakallı F. (2015). Bir mübadele romanı hasret. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*. 4 (11) Yaz, 19-34.
- Sakallı F. (2017). Yılmaz Gürbüz’ün Mehlika romanı. *Türk Dili*, yıl: 67, S:785, Mayıs, 80-87.
- Smith, A. (2007). *Milli kimlik*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Stevick P. (2017). *Roman teorisi*. (Çev. Prof. Dr. Sevim Kantarcıoğlu), 4. Baskı: Ankara: Akçağ Yayınları. (Eserin orijinali 1967’de yayımlandı.)
- Şenel A. (2016). Tarihi romanın usta ve tecrübeli kalemi Yılmaz Gürbüz: Türksüz; Doğu, Orta Doğu ve Avrupa Tarihi yazılamaz. *Türk Yurdu*, Sayı: 349, Eylül.

Extended Abstract

Balkan Tragedy is a description of what the author’s family experienced, which all the Muslim Turks living in Rumelia lived, before and during the population exchange. The bitter story of several families who are relatives and live in different cities and villages of Rumelia is told in the novel. Although it is not explicitly stated which years are described in the novel, the novel begins with the depiction of Rumelia after the Ottoman Greek war (1897) and ends with the embarkation of the exchanged people on the Teşvikiye Ferry (1924). Considering these dates, the novel describes about twenty-five years. The novel consists of three hundred eighty pages and fifteen chapters. The author begins the chapters with the selected parts from religious books, poems of famous poets, and statements of famous writers. These articles summarize the events that will be described in the chapters and at the same time make the reader feel the subject of the chapter. In addition, the author uses separate titles consisting of the names of people or places that he will talk about in detail in that chapter. In this way, the author gives historical information to the reader more systematically with these titles. The novel is built on several elements of conflict. The main conflict in the novel is the situation between the Muslim Turks from Rumelia and the Greeks, Bulgarian, Serbs, and Jews, who the author advanced on the basis of the chronology of official history. The main conflict develops within the framework of the novel’s main character Doğan Bey and his family during the reign of II. Abdulhamid. Doğan Bey was anovice teenager, who got close contact with the Young Turkes while he was studying economics in London and alienated from his own land. After marrying his uncle’s daughter, Leyla, he settled in Thessaloniki and made trade. On the other hand, Turks have started to lose land in Rumelia, and Jews are seriously damaging the commercial activities of Muslim Turks. Doğan Bey and his family could not stay in Thessaloniki for these reasons and settled in their villages in Rumelia. The Greeks are not comfortable with Doğan Bey and his family settling in his village. Doğan Bey gradually gets poorer. This family, who has lost everything, learns that they will have to leave their lands with news from Ankara. The family passes to Anatolia as a desperate exchange. The other conflict in the novel is two opposite ideas developed against Sultan II. Abdülhamid, the political authority of the novel. The first of these two opposite ideas is the ideas of the Muslim Turkish peasants from Rumelia who think that the existence of Turks in Rumelia is possible only with the survival of the Sultan and the Ottoman Empire. The Muslim Turkish peasants from Rumelia, who is uneducated but have foresight, is unconditionally bound to Sultan II. Abdulhamid. On the other hand, the other idea developed against Sultan belongs to the Young Turks. In the novel, the Young Turks criticize Sultan II. Abdulhamid and regard the Sultan as the only obstacle to liberty, equality and justice. Doğan Bey, who was a Young Turk at the beginning of the novel, regrets that he was attributed to Sultan II. Abdulhamid at the end of the novel as a result of his experiences. Another element of conflict in the novel is between Doğan Bey and his uncle’s son Osman. Osman is a complete Rumelian Muslim Turk based on his homeland, land, religion and traditions. In this context, he is the opposite of Doğan Bey in every respect. It is noteworthy that the author frequently uses epic narrative features and Turkish epic motifs in the sections he tells about Osman. Osman, who is depicted with some qualities unique to epic heroes, is one of the important characters of the novel. Osman, who the writer said was martyred in Çanakkale in the end of the novel, was idealized as the symbol of Muslim Turkish youth. In this study, while

analyzing the *Balkan Tragedy*, a method was followed based on the conflict elements of the novel mentioned above. In addition, the stylistic features of the author were taken into consideration. In the *Balkan Tragedy*, which is the first novel of Yılmaz Gürbüz, a painful Rumelia is depicted in the axis of the events that took place before the population exchange. Experiencing the sadness of losing their loved ones and everything they had, one by one, the exchanged people felt deeply the pain of losing their homeland with feelings of despair and absence. The emotions that the population exchange has left on the novel heroes are mentioned in the study.

İLETİŞİM ÇALIŞMALARINDA SİYASAL ÖYKÜ ANLATIMI: 2019 YEREL SEÇİMLERİNDE İMAMOĞLU KAMPANYASI ÖRNEĞİ

M. Selahattin OKUROĞLU*
Erdal DAĞTAŞ**

ÖZ

2019'da İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanlığı'nı kazanan Ekrem İmamoğlu'nun kampanyasından yola çıkılan bu çalışmanın amacı, siyasal öykü anlatımı için kuramsal bir çerçeve oluşturmaktır. Çözümleme açısından, öykü anlatımına dayalı popülist-siyasal bir kampanyanın yürütülmesi sürecinde ortaya çıkan anlam örüntüsünün ve bununla uyumlu argümanların incelenmesi temel alınmıştır. Bu çerçevede, görsel ağırlıklı dijital içerikler yerine dil üzerinden işleyen süreçlere odaklanılmıştır. Adayın kampanya konuşmaları çözümlenmiş ve konuşmalarda seçmeni öykünün içine çeken unsurlar araştırılmıştır. Seçilen tarih aralığı, ilk seçimin iptalinin ardından 23 Haziran'da tekrarlanan seçim öncesindeki on gündür. Ekonomi politik açıdan farklı konularda yer alan Sözcü ve Milliyet gazetelerinin çevrimiçi sürümlerindeki haberler ve ses kayıtları konuşmalara ulaşmak için kullanılmıştır. Böylece İmamoğlu'nun topluluk önünde yaptığı 31 konuşmayla ilgili haber metinleri nitel olarak çözümlenmiştir.

Çalışmanın yaklaşımı açısından, siyasal anlatı temaları adı verilen anlam taşıyıcı birimler, seçim konuşmalarını çözümlenmeyi sağlayan yapılarıdır. Temaların işlevini yerine getirmesi açısından, söz edimlerini destekleyen argümanlar adayın kendisi tarafından sağlanabilmeli ya da aday, toplumdaki kendisine argüman sağlayan kaynakları kullanabilmelidir. Böylece temalar, söz edimleri içinde işlev kazanmaktadır. Böylece siyasal anlatı temaları, söz edimleri, seçmene önerilen eylemler ve edimleri destekleyen argümanlar arasındaki karşılıklı işlevsel ilişkiler çözümlenebilir. Bu bağlamda çalışmanın yöntemi edimbilimden yararlanan anlatı çözümlemesidir. Bu yaklaşımın, yapısalcılıktan çok işlevselcilik içinde kaldığı söylenebilir.

Bir kampanya açısından siyasal anlatı temalarının öncelikli işlevi adayı sürecin kahramanı olarak konumlandıran nitelikler sunmak ve eylemlerini meşrulaştırmaktır. Temaların ikinci işlevi adayın sorunlara önerdiği çözümleri desteklemek ve argümanlarına toplumun gözünde geçerlilik kazandırmaktır. Bulgular, kampanyada toplumun dünya algısı ve inançları çerçevesinde kabul gördüğü düşünülen anlam taşıyıcı birimlerin kullanıldığını göstermektedir. Öykü anlatımı ekseninde bu durum, İmamoğlu'nun kendi konumunu olumlu, rakibinin konumunu ise olumsuz olarak belirlemesini sağlamış ve getirdiği eleştirilere karşı önerdiği çözümlerin seçmenler tarafından benimsenmesi kolaylaşmıştır. Çalışmanın ulaştığı bu sonuç, siyasal öykü anlatımı stratejilerinin inşasını ve işleyişini açıklamaya yönelik alan yazınına katkı sağlamaktadır. Bu eksende, siyasal öykü anlatımının genel kuralları ve bir iletişim stratejisi olarak aşamaları çalışmanın sonunda maddeler halinde ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Siyasal iletişim, anlatı temaları, kişiselleştirme, argüman sunumu

POLITICAL STORYTELLING IN MASS COMMUNICATION STUDIES: THE EXAMPLE OF İMAMOĞLU CAMPAIGN IN 2019 MUNICIPAL ELECTIONS**ABSTRACT**

The campaign of Ekrem İmamoğlu, who won the office of Istanbul Metropolitan Municipality in 2019, is the subject of this study. The overall frame of the analysis is the examination of meaning

* İmamoğlu, Dr. Öğretim Üyesi. Kocaeli Üniversitesi, İletişim Fakültesi. selahattin.okuroglu@kocaeli.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4468-1285>

** Prof. Dr. Anadolu Üniversitesi, İletişim Bilimleri Fakültesi. edagtas@anadolu.edu.tr. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9716-2150>

patterns and the arguments compatible with these patterns during the process of building a political campaign. In this context, the study focused on the storytelling processes operating through language rather than visual digital content. The campaign speeches of the politician were analyzed and the elements investigated which called the voters into the story. The selected interval was the ten days before the repeated election on June 23, after the cancellation of the normal election. News and audio recordings published on the online versions of Sözcü and Milliyet newspapers, which were in different positions upon political economy, were used to reach the speeches. Thus, the news contents related to all 31 public speeches of İmamoglu were qualitatively analyzed.

In terms of the methodical approach, the units of meanings as political narrative themes are the structures that enable the analysis of election speeches. For themes to fulfill their functions, arguments to support speech acts should be provided by the candidate himself or the candidate should be able to use resources in society which provide him with arguments. Then, the themes fulfill their functions within speech acts. Thus, the mutual functional relations between political narrative themes, speech acts, proposed actions and supporting arguments can be analyzed. In this context, the method of the study is narrative analysis making use of pragmatics. This approach can be considered in functionalism more than structuralism.

The main function of political narrative themes is to offer qualities that will position the candidate as the hero of the process and to legitimize its actions. The second function of the themes is to support the solutions proposed by the candidate to the problems and to make his arguments valid in the eyes of the society. The findings show that cognitive units carrying the meanings, which could be accepted within the context of the society's world perception and beliefs, were used in the campaign. Compatible with the storytelling, this situation enabled İmamoglu to determine his position positively and his opponent's position negatively, and it became easier for the voters to adopt the solutions he offered, via his criticisms against the rival party. This result of the study contributes to the literature to explain the construction and functioning of political storytelling strategies. In consistent with, the rules of political storytelling and the phases of it as a strategy were proposed in a list at the end of the study.

Keywords: Political communication, storytelling, narrative themes, personalization, argumentation

GİRİŞ

2019 yerel seçimleri öncesinde İstanbul Beylikdüzü Belediye Başkanı olarak görev yapan Ekrem İmamoglu, dini değerlere ve muhafazakâr söyleme sıkça yer veren bir kampanya yürüterek büyükşehir belediye başkanı seçilmiştir. Sosyal demokrat bir adayın elde ettiği bu başarı, popülist yaklaşımların siyasete egemen olması çerçevesinde değerlendirilebilir. Öte yandan, siyasal popülizm Türkiye açısından yeni değildir. Özellikle 1980 sonrasında popülist söylemlerin ve pragmatizmin siyasal alanda ağırlık kazandığı söylenebilir. Yeni-liberal ve yeni-muhafazakâr siyasaların alternatifsiz duruma getirilmesiyle ilişkili olan süreç daha önce sağ partiler ya da sağ ağırlıklı koalisyonlar eliyle yürümüştür. Böylece, sözlerindeki samimiyeti çok çeşitli nedenlerle kuşkulu bulunabilecek bir siyasetçi olarak İmamoglu'nun seçmenlerden kabul görmesi incelemeye değer bir konudur.

Türkiye'de beş yılda bir tekrarlanan yerel seçimlerin sonuncusu 2019 yılının 31 Mart tarihinde gerçekleştirilmiştir. 2972 sayılı kanun gereğince belediyelerin yanı sıra, yerel meclis temsilcilerinin ve mahalle yönetimlerinin de belirlendiği seçimin resmi olmayan sonuçlarına göre Millet İttifakının adayları Ekrem İmamoglu, İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanlığı'nı kazanmıştır.^{***} Millet İttifakı, büyükşehir belediye meclisi düzeyinde ise rakibi Cumhuriyet İttifakı'nın gerisinde kalmıştır.^{****} İlerleyen

^{***} İmamoglu, 2008 yılından itibaren CHP içinde aktif görev almış ve 2014'de aynı partiden Beylikdüzü İlçesi Belediye Başkanı seçilmiştir.

^{****} Yasal çerçevede Türkiye'de partiler arası ittifaklar, ortağın güçlü olduğu bölgede onun adayını desteklemek ve aday çıkarmamak temelinde işlemektedir. 2019 yerel seçimlerinde Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) ve İYİ Parti'nin oluşturduğu Millet İttifakı'na bazı bölgelerde Saadet Partisi de (SP) destek vermiştir. Bunun karşısında yer alan Cumhuriyet İttifakı ise iktidardaki Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) ile Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) ortaklığıdır.

süreçte Yüksek Seçim Kurulu (YSK) seçim içindeki diğer oylamaları geçerli saymış; buna karşın, İmamoğlu'nun görece az bir farkla kazandığı Büyükşehir Belediye Başkanlığı oylamasını iptal etmiştir.**** Böylece, İmamoğlu yeni başladığı görevini bırakarak tekrar aday konumuna geçmiştir.23 Haziran'da yenilenen seçimde İmamoğlu, rakibi Binali Yıldırım'dan yaklaşık 800 bin oy fazla almıştır ve bu fark toplam seçmenin yüzde 10'una yakındır. Ekonomik ve sosyal koşullar on hafta içinde belirgin değişikliğe uğramadığına göre, oyların dağılımında görülen fark öncelikli olarak adayların iletişim stratejileriyle açıklanmalıdır. Sonuç açısından, ilk oylamanın iptaline karşı duyulan tepkinin önemli olduğu ileri sürülebilir. Ancak, olası bir tepkinin sandıktaki siyasal tercihe dönüşmesi de seçim kampanyasındaki doğru yaklaşımla mümkündür.

Kampanya yöneticilerinin açıklamaları bağlamında, İmamoğlu'nun kampanya stratejisi öykü anlatımıdır.***** Söz konusu kampanyayı çözümlemenin yanı sıra bu çalışma, siyasal öykü anlatımının kuramsal olarak incelenmesinde karşılaşılan problemleri belirlemeyi ve çözüm önermeyi amaçlamıştır. Böylece, siyasal iletişim alanındaki kullanımı, sosyal medyanın yaygınlaşması sonrasında daha fark edilir hale gelen öykü anlatımının temel öğeleri ve işleyişi betimlenebilir.

ÇALIŞMANIN KURAMSAL YAKLAŞIMI

Çevrimiçi yayıncılık, sosyal medya ve dijital öykü anlatımı, kamusal alanı yeniden canlandırma potansiyeli taşıdığı gerekçesiyle birçok akademisyen tarafından umut verici kabul edilmiştir. Ancak, bu noktada kuramsal çelişkiler göze çarpmaktadır. Öykü anlatımı kavramı üzerine genişleyen bir literatür doğduğu halde, siyasal öykü anlatımı üzerine çalışmaların fazla olmayışı bu çelişkilerin doğurduğu zorluklarla açıklanabilir. Kişisel öyküler ana akım iletişim çalışmalarında “yumuşak haber” kavramı çerçevesinde tanımlanmıştır (Lehman-Wilzig ve Seletzky, 2010). Ancak kamusal alanı ilgilendiren olaylar gazetecilerin, haberin taraflarından gelebilecek itirazları dikkate almasını gerektirir. Bunlar, “objektif” haber değeri taşır ve *sert haber* kavramıyla ilişkilidir (Tuchman, 1972). Pozitivist temeldeki bu soyutlamaya karşın yumuşak ve sert haber arasındaki ayrım kesin değildir; kurumsal ya da kişisel öyküler genel toplumsal durumla her zaman bağlantılıdır. Böylece, kişisel bir öykünün siyasal ve ekonomik gerçeklikle bağlantılı incelenmesi onu “sertleştirir” ve anaakım ekseninde çalışan araştırmacıların işini zorlaştırır. Kişisel öyküye benzeyen profesyonel metinlerin üretilmesi ya da kişisel öykülerin bir stratejinin parçası olması gibi durumları, ana akım içinde ve pozitivist yaklaşımlarla ele almak daha da zordur.

Millet İttifakı İstanbul Büyükşehir Belediyesi başkan adayı, kazan ya da kaybet ikilemi içerisinde yürütülmüş bir mücadelenin başlıca iki tarafından biri olmuştur. Bu ekseninde, bir stratejisi olmadığı hissini seçmende uyandırabilmesi farklı ve başarılı bir strateji olarak düşünülebilir. Kampanyası süresince seçmene sunduğu anlatımın inşası, ikna yordamları, toplumsal dil içindeki işleyişi ve müzakere süreçleri İmamoğlu'nun stratejisi açısından ele alınması gereken konulardır.***** Bu durumda çalışma, kurulu bir süreci eşzamanlı olarak çözümlemekten fazlasını gerektirmektedir. Öyküleştirmeye süreci toplumsal bellekte karşılığı olan, öncesi ya da geçmişi bulunan unsurlarla ilişkilidir. Böylece, öyküleştiren bir kampanyanın içsel nitelikleri, yapı taşları ve seçmenler tarafından nasıl kabullenildiği açıklanmalıdır.

İmamoğlu'nun tanıtım ve kampanya faaliyetlerini yürüten *Öykü Ajans*'ın sahibi Necati Özkan, başarılarını baştan belirledikleri çizgiden ayrılmamak çerçevesinde dikkatle uygulanmış bir stratejiyle açıklamaktadır. Bu açıklamaya göre, İmamoğlu'nun stratejisi gerçekçi gerekçelere dayalı iletişimden ve “seçmenleri genel bir öykünün parçası kılmaktan” oluşmaktadır.***** Dolayısıyla İmamoğlu'nun

**** İptal edilen bu seçimin resmi sonuçları açıklanmamıştır. Çeşitli kaynakların İmamoğlu lehine öne sürdüğü fark, 13bin ila 20 bin oy arasında değişmektedir.

***** “Necati Özkan: İmamoğlu Türkiye seçmeninin sevgilisi haline geldi”. Sözcü Gazetesi, 25.06.2019 tarihli röportaj. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/biz-stratejimizi-sadece-gercekler-uzerine-kurduk-5196198/> [Erişim tarihi: 07.04.2020].

***** İmamoğlu'nun seçimi kazanacağını sıkça vurgulamasının, temel düzeyde propaganda yöntemine uyduğu iddia edilebilir. Ancak, ilk seçimde olmasa da tekrarlanan seçim öncesinde hiçbir anket İmamoğlu'nu geride göstermeyi başaramamıştır. Seçmeni kandırarak ya da yalanlar üzerinden amaca ulaşmak olarak betimlenebilecek propaganda kavramı, İmamoğlu'nun iddiasındaki gerçeklik nedeniyle kampanyasını açıklamaya elverişli değildir.

***** Sözcü Gazetesi, a.g.e.

kampanyası, dil üzerinden yürüyen kapsamlı bir süreçtir ve seçmenle etkileşim içinde iknaya odaklanmıştır. Ancak, İmamoğlu'nun miting konuşmaları retorik ya da söylem çözümlemeleri için fazla düzensizdir. Kullandığı ifadeler çeşitli yan anlamlar sunan çok katmanlı bir yapıdadır ve argümanları karmaşıktır. Dolayısıyla konuşmaları, öykü anlatımı stratejisi içinde işlevini yerine getiren yapılar halinde çözümlenebilir.

İmamoğlu, konuşmalarında dini değerlere doğrudan gönderme yapan cümleleri laikliğe gönderme yapan cümlelerle birlikte sunabilmiştir. Örnek olarak “kul hakkı” ve “haram yememek” kavramlarını, “halk iradesi” ve “demokrasi” kavramlarıyla art arda kullanması gösterilebilir. Ancak, bu kavramlar farklı tarihsel ardalanlara sahiptir; yan anlam düzeyinde farklı göndergelere ya da referans sistemlerine dayanmaktadır. Söz konusu kavramların ortak yönü, tümünün toplum genelinde olumlu kabul edilmesidir ve herhangi bir popülist siyasal kampanyada adaylar bu durumdan yararlanmak isteyebilir. Öte yandan popülist yaklaşımlar, sahtecilik biçiminde algılanma ve seçmen tarafından reddedilme riski taşımaktadır. İmamoğlu benzer kavramları kullanan sağ partilerin adayları arasından sıyrılarak sözlerinin gereğini yapacak kişi biçiminde algılanmıştır. Söz verme edimi açısından en önemli öğe içtenliktir ya da konuşmacının samimi bulunmasıdır (Fidan, 2007: 37). Dine ve muhafazakârlığa mesafeli duran bir partiden geldiği halde, en azından seçmenlerin bir bölümünün İmamoğlu'nu samimi kabul etmesi dikkat çekici bir durumdur.

İmamoğlu'nun kendi adıyla açtığı sosyal medya hesaplarındaki paylaşımlardan elde edilen nicel veriler, kampanyasının başarısı hakkında fikir vermektedir.***** Ancak bu çalışmada, öykü anlatımının sosyal medya içerikleri üzerinden izlenmesi tercih edilmemiştir. Öncelikli çalışılması gereken konu izleyicilerin verdiği tepkiler değil, tepkilerin merkezindeki öykünün nasıl kurulduğu ve izleyicileri nasıl kendine çektiği olabilir. Bu bağlamda, biçime bağlı ya da sayılabilir öğeler kadar dil ve algı üzerinden yürüyen süreçlerin anlaşılması da önemlidir. Kaldı ki, siyasal öykü anlatımı medyanın herhangi bir biçimine bağımlı kabul edilemez. İmamoğlu bazı günlerde iki kez miting düzenlemiş ve katı sahiplik yapısına sahip Türkiye medyasının olanak verdiği ölçüde gazeteleri ve televizyonları da kullanmaya çalışmıştır. Ayrıca, rakibiyle televizyon yayınına çıkmak için adım atan taraf olmuştur. Böylece, bu çalışmada siyasal bir figürün kampanyasının konvansiyonel medya araçlarına daha yakın olan çevrimiçi gazeteler üzerinden irdelenmesi tercih edilmiştir.

Siyasal Öykü Anlatımı Alan yazını

Post-modern düşünce ekseninde anlatı ve öykü kavramlarının çalışılması 1980'lere uzanmaktadır (Mutlu, 2005). Ana akım iletişim çalışmalarında ise öykü anlatımı görece yeni bir konudur ve dijitalleşme ekseninde çalışılması benimsenmiştir. Böylece güncel çalışmalarda *storytelling* kavramı *öykü anlatımı*, *hikâye anlatımı* ya da (dijital) *öykü anlatıcılığı* biçimlerinde Türkçe'ye çevrilmektedir (Bal ve Onay, 2018).***** Buna karşın Erol Mutlu, kavramın kökenini yirminci yüzyılın başındaki dilbilim çalışmalarına dayandırmıştır. Buna göre *öykü anlatma*, *öyküleme* ve *anlatılama* sözcükleri, İngilizce *narration* sözcüğünün karşılığıdır (Mutlu, 2005: 29). Ayrıca, Batılı ülkelerde son yirmi yılda, siyasal kampanya stratejisi olarak öyküleştirme ve siyasi liderlerin öyküleri; uygulamalardan yola çıkan, genel okuyucuya yönelik kitap ve broşürlerde ele alınmıştır. Bu durum, kavrama popülerlik kazanmıştır. Ancak, söz konusu kitaplar konunun kuramsal yönüne ve yirminci

***** Youtube kanalı: <https://www.youtube.com/channel/UCT0byua4qIz2wtrmnXoPK6w> [Erişim tarihi: 07.04.2020]. Ayrıca twitter hesabı: https://twitter.com/ekrem_imamoglu [Erişim tarihi: 07.04.2020]. Kampanyanın sonunda twitter hesabında paylaşılan 22 Haziran 2019 tarihli üç metin, sosyal medyanın adayın stratejisi açısından önemine örnek gösterilebilir. Video da içeren metinlerden biri 1.5 milyon kullanıcı tarafından izlenilirken; diğeri 1.3 milyon kez görülmüştür. En son video 1.5 milyon kez görülmüş, 4.000 yorum almış 11.900 kez retweet edilmiş; ayrıca, 150.200 beğeni almıştır. Bkz. https://twitter.com/ekrem_imamoglu/status/1142442396606717952 [Erişim tarihi: 07.01.2020].

***** Türkçe'de öykü anlatımı konusu daha çok marka iletişiminin ve eğitim bilimlerinin konusu olarak algılanmıştır. Siyasal öykü anlatımı özelinde ise, sınırlıklar çerçevesinde, bu çalışma öncesinde yapılmış Türkçe bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

yüzyıldan bugüne sosyal bilimler alan yazınının konuyla ilgili açıklamalarına yer vermemektedir.*****

Frankfurt Okulu'nun modernlik eleştirisi, yirminci yüzyılda karizmatik liderlerin öyküleri ekseninde yaşananları temel sorunsal olarak kabul etmiştir. Böylece, sanayi toplumlarında anlatılar ya da anlatı inşa eden öyküler, Birinci Dünya Savaşı sonrası dönemde ve doğrudan siyasal süreçlerle bağlantılı biçimde betimlenmiştir. Bu durumda, siyasal öykü anlatımının eleştirel kuram ve bağlantılı düşünürler ekseninde ele alınması kabul edilebilir bir yaklaşımdır. Ancak, eleştirel kuram profesyonel anlatıların insan bilincini baskılaması çerçevesinde yaşanan olumsuz sonuçlardan yola çıkmıştır. Dolayısıyla, öykü anlatımının propaganda ve etkili iletişim yöntemleriyle birlikte uygulanması olasılığı mevcut alan yazınındaki iyimserliğe ters düşmektedir. Kavramın dijital öykü anlatımı olarak kabul edilmesi ve giderek büyüyen çevrimiçi veriye odaklanması da çalışmalarını belli bir ekseninde kalmaya zorlamaktadır. Sonuçta, mevcut öykü anlatımı alan yazını içinde Frankfurt Okulu'nun düşüncelerinden yararlanan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu durumun, konuyu bütüncül bir açıklamaya kavuşturacak kuramsal birikimi dışladığı söylenebilir.

İngilizce alan yazınında, öykü anlatımına dayalı siyasal kampanyaların 2000 yılından sonra görüldüğü kabul edilmektedir (Liebhart ve Bernhardt, 2017).Öte yandan, öykülerin ve öykü anlatımının, insan kültürlerinin ortaya çıkışı kadar eski olduğu; yazının bulunmadığı dönemlerde toplumsal belleğin öykü anlatımıyla korunduğu açıktır (Lamberti, 2012).Dolayısıyla, siyasal bir strateji olarak öykü anlatımı belli bir medya formatına bağlı kabul edilemez. Siyasetçiler, analog ve basılı medyadan yararlanarak öykülerine eklemeler yapmaktadır (Jenkins, 2017). Dahası, siyasal kampanyalar açısından seçmenlerle kişisel temas halen önemlidir. Yine de, konunun dijital ortamlar çerçevesinde çalışılması daha elverişli kabul edilmiştir (Bode ve Vraga, 2018). Gözlenen iyimserlik çerçevesinde en fazla vurgulanan konular dijital öykülerin kolektif yönü, etkileşim ve alternatif grupların sesini duyurması olanağıdır (Gradinaru, 2015: 69).Siyasal iletişim alanında, Avusturya'lı bir siyasetçinin kampanya paylaşımlarını sınıflandırmaya ve işlevlerini açıklamaya öncelik veren Karin Liebhart ve Petra Bernhardt'ın (2017: 23)çalışması dikkat çekicidir. Ancak, bu makalede dil birimlerinin işlevleri ya da bunların algı içinde oynadığı rol ele alınmamıştır. Bunun yerine, işlev kavramını siyasal stratejinin alt başlıkları çerçevesinde kabul ettikleri ve paylaşımların hangi başlığa ait olabileceğini inceledikleri görülmektedir. Bu durum, anlatı kurulduktan sonraki paylaşımları tiplere ayırmak ve saymakla sınırlı başat çözümlene yaklaşımının sonucudur. Sosyal medya üzerinden ve veri madenciliği kullanılarak seçmenlerin yönlendirilmesini ya da gönüllü destekçiye dönüşmesini inceleyen çalışmalar ise teknik uzmanlığın önemini vurgulamıştır(KeimveRosenthal, 2016). Bu bağlamda, iletişim süreçlerine değil örgütlenmeye odaklanan bir yaklaşım söz konusudur.

Siyasal öykü anlatımı ile bağlantılı olabilecek diğer bir kavram *kişiselleştirme*(Liebhart ve Bernhardt, 2017: 16). Batılı demokrasilerde siyasal süreçlerin yönetimi ve seçim kampanyaları, artan ölçüde kişilere bağlı hale gelmekte; kurumların görece önemi azalmaktadır (McNair, 2016).Siyasal alanda, yönetime ilişkin konulardan çok kişilerin anlatılması söz konusudur (Keimve Rosenthal, 2016: 313). Siyasal öykü anlatımı ile kişiselleştirme arasında birçok ortak yönün bulunması bu çalışma açısından önemlidir. Öykü anlatımı çalışmalarında olduğu gibi siyasal kişiselleştirmenin de tiplerin ve temaların sayılmasına dayalı içerik analizi yardımıyla çalışılması yaygındır(Holtz-Bacha,Langer ve Merkle, 2014:160). Ayrıca, siyasal alanda kişiselleştirme tıpkı öyküleştirme gibi medyanın ve toplumun gelişimiyle ortaya çıkmış, çok boyutlu bir fenomen olarak görülmektedir (Holtz-Bacha, Langer ve Merkle, 2014;Liebhart ve Bernhardt, 2017).Sonuçta her iki olgu da, siyasal alandaki mücadelenin sunumu için uygulanan stratejileridir ve merkezinde siyasal bir özne vardır. Ancak, gerek kavramların tanımı gerekse çalışma yöntemleri açısından paralel olan iki kavram, genelde ayrı çalışılan izole konular halinde kalmıştır. Kişiselleştirme haber metinleri üzerinden çözümlenirken, öykü anlatımının dijital ortam çerçevesinde çalışılması da bu durumla ilişkili olabilir.

***** Dünyanın çeşitli ülkelerinde bu tür kitaplar, Barack Obama'nın kampanyalarından esinlenen siyasal iletişim pratiğinin yansımaları olarak düşünülebilir. 2019 sonunda satışa sunulan Necati Özkan'ın (2019) *Kahramanın Yolculuğu* isimli kitabı,

Mevcut literatürde, öykü anlatımının-ya da dijital öykü anlatımının- çevrimiçi iletişime, özellikle sosyal medyaya bağlı yeni bir olgu olarak kabul edildiği ve çalışmaların dijitalleşmeye, özellikle sosyal medyaya odaklandığı görülmektedir. Dolayısıyla, çoğu çalışma teknolojik determinizmin etkisi altındadır. Ayrıca, etkileşim ve gönüllü katılım çerçevesinde açıklanan iyimserlik, kampanyalarda belirleyici olduğu bilinen uzman müdahalesini ihmal etmeye neden olabilir. Örgütlü çalışan iletişim profesyonelleri tarafından bir kampanya ekseninde hazırlanmış dijital öykülerin, okuyucunun ortak yazar olmasına ne ölçüde izin verdiği sorusu yanıtızsızdır. Özetle, siyasal öykü anlatımı kavramı bir fenomen olarak bırakılmaktadır. Dolayısıyla, bulgulara kapsamlı yorum getirmek ya da toplumsal bir olguyu derinlemesine açıklamak başat paradigma içinde mümkün olmayabilir. Bu noktada dil üzerinden yürüyen süreçleri, öykünün kendisinin nasıl kurulduğunu, merkezdeki figürün ve anlatımın neye göre izleyiciler tarafından benimsendiğini irdeleyecek yaklaşımlara gereksinim duyulmaktadır.

Eleştirel Kuram Açısından Siyasal Öykü Anlatımı

Yirminci yüzyıl aşırılıklar ve dünya savaşlarının gerçekleştiği bir çağ olarak Batı uygarlığının, modernliğin ve teknolojinin olumsuzlanmasını kaçınılmaz kılmıştır (Hobsbawm, 2019). Dolayısıyla, Frankfurt Okulu'nun karamsar kabul edilen çözümlenmeleri, dönemin koşulları karşısında tutarlı ve gerçekçi düşünceler olabilir. Öte yandan, insan türünün genel eğilimlerinin her zaman için akıldışılığa yol açması ya da gerçeğin çarpıtılmasına hizmet etmesi düşünülemez. Bireyler maddesel gerçekliğe, iletişime ve kendilerine anlam vererek toplum haline gelmektedir. Söz konusu anlamlar ise, birbiriyle uyum içinde genel bir dizge ya da anlamlar dünyası oluşturmaktadır. Bu durumda, toplumların yaşam-dünyası bütüncül kalabilir ve iletişim süreçleri bireyin yaşamını anlamlandırmasına, toplumsallaşmanın ise sağlıklı olarak sürmesine yardım eder (Habermas, 1984b: 144).

Aydınlanmanın Diyalektiği içerisinde temel tezlerden biri, modernliğin başlangıcında burjuvazinin dünyayı ve bir sınıf olarak kendisini antik Yunan mitleriyle (özelde Odysseus'un öyküsüyle) algıladığı düşüncesidir (Horkheimer ve Adorno, 1995: 63). Bireylerin olayları ya da günlük deneyimlerini öykü formatına aktarma eğilimi, çoğu kez iletişim profesyonellerinin bir şey yapmasına gerek kalmadan kendiliğinden ortaya çıkar (Stokes, 2013:67-68). Dolayısıyla, sistem içinde çalışan örgütlü araçlar, insan türünün öyküleştirme eğiliminden yararlanabilir. Sanayi toplumlarının sistemi, günlük iletişimin içine araçlar sokarak ve yaşam-dünyasının dil pratiklerini taklit ederek dil üzerinden işleyen süreçleri yönetmektedir (Habermas, 1984a). Televizyon haber bültenleri, ideolojik üretimi ve öyküleştirmeyi en yoğun biçimde içeren örnekler sunar (Stokes, 2013: 144). Medyanın, bireyleri profesyonelce hazırlanmış öykülerin içine çağırması ve izleyicilerin kurgulardan gerçekmiş gibi etkilenmeleri olasıdır.

Tarihin ilk dönemlerinden başlayarak siyasal süreçler, halkların kendi kurdukları öyküler üzerinden algılanmış olabilir. Öykü anlatımının, yazının (ve medyanın) var olmadığı ve tüm yaşamın genel bir öykünün parçası olarak kabul edildiği kültürlerde çok daha kolay gözlendiği düşüncesi eleştirel yaklaşımlar ekseninde uzun zaman önce kabul görmüştür. Claude Levi-Strauss'un kabile toplumlarının öykü ve efsaneleri üzerine çalışmaları (Levi-Strauss, 1995), sanayi toplumlarında ideolojinin yeniden üretimini inceleyen yapısalci dilbilime katkı sağlamıştır. Yazılı kültür, anlatı kavramı altında incelenebilecek sayısız türü doğurmuştur (Barthes, 1988: 7). Göstergelerin toplumsal yaşamdaki anlatılara bağlanması yan anlamları ortaya çıkarır. Bu çerçevede anlatılar, başat sınıfın ideolojisinin parçasıdır (Barthes, 2011). Öte yandan, yapısalci çözümlenme yönteminin modern göstergelere uygulanmasına karşı en önemli itiraz Levi-Strauss'dan gelmiştir (Levi-Strauss, 1995: 9 ve 19). Bu noktada gözlenen çelişki, yapısalcılığın merkezindeki göstergelerin anlam katmanlarından meydana gelmesi ve çözümlenmenin kökten durağan/eşzamanlı yapıları ele almasıyla açıklanabilir. Ancak modern sistem, söylemlerini ve göstergelerini hızla yenileyebilmekte ve bunlara yeni işlevler kazandırmaktadır. Bu durumda, göstergelerin bağlandığı dinamik yapılar olarak anlatıların irdelenmesi öne çıkmaktadır.*****

***** Bu çalışmada, öykü (story) ve anlatı (narrative) kavramları zaman zaman birbirinin yerine kullanılmıştır.

Çevrimiçi olarak üretilen bir öyküyü, sözlü kültürlerde kolektif iyiyi üreten öykülerle karşılaştırmak zordur. Hiyerarşinin belirsiz, mülkiyetin kolektif olduğu soy akrabalığına dayalı toplumda bireyler zorunlu olarak benzeşir.***** Dijital öyküler okuyucuyla etkileşime açık olsa da süreç, geç modern toplumdaki bireylerin ekonomi politik koşulları, toplumsal konumları ve bağlı oldukları hiyerarşiler etkisinde yaşanmaktadır. Medyalaşmış (aracılanmış) iletişim süreçleri uzlaşma arayanları değil, araçsal akli ve çıkara dönük eylemi benimsemiş bireyleri bir araya getirebilir. Dahası, sosyal medyada grup yöneticileri, kendi faydalarına göre katılımcıları eleyebilir ya da topluluk farklı düşünen katılımcıları dışlayabilir.

Marka iletişimi/reklamcılık eksenindeki öyküleriyorum yaparak ve paylaşarak yeniden üreten bireyler, sistem içi ilişkileri ve örgütsel çıkarı doğallaştırmaya yardım edebilir. Öte yandan, siyasal kampanyalardaki durum farklı açılardan değerlendirilmelidir. Siyasal kampanyadaki argümanların meşruluğu genel geçer ölçütlere bağlı olmalıdır ve bu ölçütler toplumsal ardalanda tanımlıdır. Öykünün parçası olduğunu düşünen seçmenler, göreve seçilen siyasetçiyi vaatlerini gerçekleştirmek ve taraftarlarıyla iletişimi sürdürmek ya da aitlik duygusuna rasyonel karşılık vermek noktasında ciddi bir sorumluluk altına sokabilir. Bu noktada, öykü anlatımı yönteminin siyasal uygulamasının sistemin hegemonyasını yeniden üretmek ya da seçmenlere sisteme müdahale edebilme/özgürleşme olanağı sağlamak arasındaki konumu tartışılmalıdır. Yine de seçmenlerin kampanyayı sahiplendiğini düşündüren göstergeler ekseninde, muhalif bir adayın kampanyasının öyküsü güç ilişkilerini yeniden üretmenin dışında işlevler üstlenebilir.

YÖNTEM: SİYASAL ANLATILARIN TEMA VE İŞLEV OLARAK ÇÖZÜMLENMESİ

Geç-modern sanayi toplumlarının sistemi, insan eylemlerini korku ya da çıkar ekseninde yönlendiren araçsal akla dayalıdır. Medyalaşmış iletişimin çıkar çatışması ekseninde gerçekleşmesini ve güç ilişkilerini yeniden üretmesini kaçınılmaz kılan bu durum, siyasal iletişime egemen olan tarzları da açıklamaktadır. Öte yandan, doğrudan bireysel çıkar arayışına yönelmemiş dolaylı iletişim toplum olmanın temelidir (Habermas, 1984a: 328-329). Bu bağlamda, sistem yönelimi dışında kalan iletişim tarzının temel niteliği yüz yüze olması değil; karşılıklı anlama edimine öncelik vermesi ve müzakere süreçlerine açık olmasıdır. Geç-modern toplumlarda bütünleştirici yapıların önemi, sistem mantığı dışında kalan iletişime izin vermeleriyle açıklanabilir (Habermas, 1984b: 383). Dolayısıyla, medya üzerinden sürdürülen iletişimde dahi, kalıcı faydaya ve toplumsal iyiye dönük yönelimin varlığı araştırmaya değerlidir. En azından, kolektif bir eylem olan oylamanın incelenmesi çerçevesinde durum böyledir.

Anlatı ve öykü kavramları arasındaki fark ve benzeşmeler bu çalışma açısından önemlidir. Dildeki karşılığı açısından öykü kavramı günlük hayat ve saf kurguyla ilgilidir; anlatı ise olayların ve olguların bir bakış açısına bağlanmasıyla ortaya çıkar (Mutlu, 2005: 28).***** İmamoğlu'nun stratejisi çerçevesinde, süreç devam ederken içinde yaşanan anların öyküleştirildiği; geriye dönüp bakıldığında ise bunun bir anlatıya dönüştüğü söylenebilir. Ayrıca, anlatı çözümlemesi bir metnin izleyiciyle etkileşimini ya da toplum içindeki işlevlerini irdelemeyi içermektedir (Berger, 2019: 27). Dolayısıyla, siyasal kampanya süreçlerinin çözümlenmesi açısından öykü yerine anlatı kavramı kullanılabilir. Bu noktada kişiselleştirme ise, kahramanı öykünün anlatanı ve aynı zamanda öznesi olarak eşsiz bir konuma getirmektedir. Kahramanı izlerken, internet üzerinden öyküsünün parçalarını paylaşan ya da günlük konuşmalarına konu edinenler ise öyküyü yeniden üreterek başarısına katkıda bulunabilirler.

Söylem ya da retorik çözümlemesi yöntemleri ideolojik süreçlerin, iktidarın ve toplumsal yapıların metinler üzerindeki yansımalarını ele almaktadır. Ancak, anlatı/öykü oluşturan bir kampanya ele alınırken, kampanyanın seçmenlerle etkileşimi ve sözlerin toplumdaki karşılığı irdelenmelidir. Dolayısıyla, bu çalışmada bir siyasetçinin açıklamaları temalar, edimler, argümanlar ve bunların

***** İngilizce 'de ve yakın dillerde, akrabalık ilişkileri için kullanılan *kin* kökü "benzer" anlamını da karşılamaktadır.

***** *Narrative, narration, story ve storytelling* kavramları hem sözcük olarak hem de edebi tür olarak birbirine yakındır. Alan yazını açısından da *story* (öykü) ve (*narrative*) anlatı sözcükleri arasındaki fark belirgin değildir. Çalışmaların yaklaşımına göre benimsenen farklı sözcükler söz konusudur. Yine de, kampanya gibi bir süreç ekseninde günlük olarak inşa edilen, anlatılan ve izleyiciyi katılmaya çağırarak iletişim olgusu öykü ya da öykü anlatımı ile uyusmaktadır. Anlatı ise, öykünün/öykülerin yakın ya da uzak geçmişte sabitlenmiş ve bütün olarak çözümlenen durumu olabilir.

karşılıklı işlevsel ilişkileri içinde ele alınmıştır. Sözcüklerin bireylerdeki algısal karşılığını ve eylem kararları üzerindeki etkisini içeren işlevsel ilişkiler edimbilim ekseninde açıklanabilir. Bu yüzden, çalışmada niteliksel metin çözümlemesi içinedim bilimden yararlanan anlatı çözümlemesi uygulanmıştır. Yöntemin, yapısalcılıktan çok işlevselcilik içinde kaldığı söylenebilir.

Şema Kavramı ve Anlam Taşıyıcı Birimler

Immanuel Kant'ın eleştirel felsefesi, Frankfurt Okulu ve eleştirel kuramın başlıca dayanaklarındandır. Karşıtları, Kant'ın iyi-doğru-güzel arasındaki evrensel bağlantıyı kırdığı, bu durumun modernlik krizlerine zemin hazırladığı yönünde eleştiriler getirmiştir. Öte yandan, Kant, aklın farklı yetileri arasındaki bağlantı sağlayan zihinsel alanlar önermiş olabilir (Megill, 2012). Kant'ın *şematizm* yaklaşımı ise Jean Piaget'e kadar büyük ölçüde unutulmuştur (Piaget ve Inhelder, 2000; Habermas, 1984a). Sonrasında Habermas tarafından ele alınsa da genelde soyut bulunduğu ve iletişim çalışmaları açısından ihmal edildiği söylenebilir. Kant'ın yaklaşımı, kavramların toplumsal boyuttaki işleyişini anlamak için halen geçerli bir bağlamdır ve nitel araştırmalarda kullanmaya uygundur (Okuroğlu, 2016).

Kant'ın açıklamaları temelinde şemalar, kavramları deneyimlere bağlayan zihinsel yapılar olarak görülebilir. Öte yandan söz konusu yapılar doğuştan gelme bir işleyişe (prosedür) sahiptir ve bu işleyiş, olgulara anlam vermeyi sağlayan *bilişsel kategoriler* yardımıyla sürmektedir (Kant, 1988: 68 ve 81). Dolayısıyla, şemalar sabit değildir; doğuştan tanımlı kurallara göre işleyen dinamik birimlerdir. Şema için Kant'ın yaklaşımına paralel başka bir tanım, hafızadaki deneyimlerden ve deneyimlere bağlanan bilişsel kategorilerden oluşan algısal çerçeve olabilir (Okuroğlu, 2016: 205-206). Bu ekseninde kavramlar, dil ve düşünce içinde kullanılmalarını sağlayan işlevsel bağlantılar kazanmaktadır. Bilmek ve anlamak dinamik süreçler olduğuna göre, şemalar kategori-kavram bağlantılarını zaman boyutunda kurmaktadır. Bir başka deyişle şemalar durağan değildirler; toplumsal yaşamda önceleri ve sonraları vardır. Dolayısıyla, yaşamdaki deneyimler, siyasal iletişimde önemli olan bireysel karar alma süreçlerinde belirleyicidir. Bu noktada, bilişsel kategorilerin sınırlı sayıda olması da önemlidir (Kant, 1988). Şemalar ortak kategorileri paylaşarak ve bunlar üzerinden birbirlerine bağlanarak bir örüntü oluşturmaktadır.

Kant evrensel bir işleyiş açıklasa da çalışmalarını Almanca üzerinden örneklendirmiştir. Dolayısıyla, Kant'ın genelde tek bir sözcüğün oluşturduğu bilişsel yapılar için kullandığı şema kavramı, farklı dillerde çok sözcüklü birimlere karşılık gelebilir. Bu nedenle bu çalışmada, birden çok sözcüğün ya da imgenin oluşturduğu tema kavramı şemanın yerine tercih edilmiştir. Kaldı ki, tema kavramı, iletişim alan yazınında daha yaygındır (Dağtaş, 2006; Dağtaş ve Okuroğlu, 2012). Burada önemli olan, şemalar ya da temaların, kavramlara anlam vermeyi sağlayan algısal çerçeveler olması ve kişiye göre değişen deneyimleri evrensel prosedürler üzerinden işlemeyi sağlamalarıdır. İzleyiciler, söz konusu algısal çerçevelerin oluşturduğu bağlam içinde yaşamlarını ve günlük iletişimlerini sürdürmektedir. Siyasal süreçte öyküler, konuşmalar ya da metinler yardımıyla üretilir ve birbirine bağlanan öyküler kampanyayı oluşturur. Buna göre, öykü anlatımı ekseninde yürüyen bir kampanya, anlatı temaları ve edimlerin toplamı biçiminde düşünülebilir. Toplamların oluşturduğu bir anlatının tutarlı olarak kabullenilmesini ve seçmenlerin anlamlar dünyasına girmesini sağlayan faktörler ise bu çalışmanın konusudur.

Bu çalışmada, kampanya konuşmalarında geçen anlatı temalarının Kant'ın şemalarına benzer algısal karşılıklar oluşturduğu kabul edilmiştir. Şemalar iyi-kötü, kalıcı-geçici, faydalı-zararlı gibi kategorik ayrımları deneyimlerimize bağlamaktadır (Kant, 1988: 69-77). Bu durum, olgulara anlam vermeyi ve eylemlere yönelik tercihte bulunmayı sağlar. Benzer biçimde, siyasal bir anlatıyı inşa eden temalar da, söz konusu kategorik ayrımlara bağlanmakta ve kampanyada önerilen edimler üzerinden işlev üstlenmektedirler. Bu noktada, kampanya boyunca dile getirilen önerilerin, tutarlı argümanlarla desteklenmesi ve seçmenlerce kabul görmesi gereklidir. Bir başka deyişle, aday siyasetçinin bir

arayıya yanıt vermesi, kampanyanın başarılı olması için koşuldur. Aksi halde, adaya oy verme eylemi gerçekleşmeyecek ve tüm anlatı işlevsiz kalacaktır.*****

Öykü anlatımı stratejisi uygulanan bir kampanyada anlatı temaları, seçmenlerin geçmiş deneyimlerine uygun seçilmelidir. Sonuçta anlatı benimsenebilir; hatta takipçiler tarafından kendi deneyimleri arasına katılabilir. Seçmenlerin, bir siyasetçinin sözlerini toplumsal sorunlara çözüm işleviyle kabul etmeleri mümkündür. Ayrıca kampanya, takipçiler açısından bir bütüne ait olma işlevi sağlayabilir. Bu durum, dijital öykü anlatımı kavramı üzerinden olumlu beklentiler oluştursa da siyasal öykülerin kolektif olarak inşa edildiğini göstermez. Geleneksel öykülerin işlevi, insan türünün yaşam-dünyasına bütünlük kazandırmaktır. Sistem yönelimi içindeki anlatıların ve öykü anlatımı süreçlerinin ise üretim amacı farklıdır.

Edimbilim ve Anlatılar

Öykü anlatımına konu olan kampanyaların sağladığı destek, sosyal medyadaki paylaşımlar ve seçim sonucu çerçevesinde niceliksel olarak ortaya konulabilir. Öte yandan seçmenlerin kampanyalara sağladığı desteğin niteliksel olarak da açıklanması gereklidir. Kampanya, günlük iletişim içinde gönüllü destekçiler eliyle, sosyal medyada ise takipçiler yardımıyla yeniden üretilen bir anlatıya dönüşebilmektedir. İmamoğlu'nu destekleyen bazı seçmenlerin kendilerini öykünün parçası olarak duyumsadığını düşünmek için yeterli neden vardır. Dolayısıyla, siyasal iletişim stratejisi karmaşık bir uslamlama süreci içermektedir ve salt retorikle açıklanması mümkün olmayabilir. Burada önemli olan, seçmenlerin böyle duyumsamasını sağlayan öğeleri belirlemek ve siyasal öykü anlatımının daha adil yada iletişimsel bir temsil sistemine yardımcı olma olasılığını araştırmaktır.

Habermas'ın formel pragmatik (biçimsel edimbilim) yaklaşımı açısından toplumlar, iletişimde sunulan argümanların işleyişi çerçevesinde varlığını sürdürür (Habermas, 1984a: 49 ve 1984b: 32). Bir argümanın kabulünü sağlayan *akılcı* nitelendirmesi meşru, ahlaklı ya da elverişli gibi farklı nitelendirmelerle desteklenmektedir. Sonuçta bireyler dış dünyanın ve birbirlerinin konumlarını ya da işlevlerini kabullenmekte ya da reddetmektedir. *Uygulamalı edimbilim* söz konusu olduğunda metinlerin, öykülerin (ya da iletişim medyasının) benzer biçimde (meşruluk algısı, *legitimation* açısından) çözümlenmesi savunulabilir (Habermas, 1984a: 328). Böylece, siyasal öykü anlatımı ekseninde deneyimlenen bir anlatının ya da içerdiği yapıların işlevleri, argümanların topluma sunumu ve kabul -ya da red- edilmesi çerçevesinde çözümlenmelidir.

Habermas'ın (1984a ve 1984b) modern toplumlardaki iletişim pratiklerinin eleştirisinden yola çıkan kuramı aynı zamanda toplumbilim, ahlak ve bilinç alanlarını kapsamaktadır. Kitle iletişiminde geribildirim niteliksel olarak incelenmesi -özellikle ahlak ve bilinç gibi konular söz konusu olduğunda- zordur. Dolayısıyla, Habermas'ın kuramının kitle iletişimi çalışmalarındaki kullanımı sınırlı kalmış olabilir. Bu noktada, Stephen Toulmin'in edim bilim yaklaşımı, argümanların toplumsal bağlamla etkileşimini inceleyen çalışmalar için yol göstericidir (Okuroğlu, 2016). Toulmin, argümanları birbiriyle ilişkili parçalara ayırmış ve tutarlılığa karar verecek toplumsal ilişkileri çözümlemek için bir çerçeve sunmuştur. Argümanın sunumu sırasında, önerinin (claim) kabul edilebilirliği açısından çözümlenecek başlıca öğeler *ussal gerekçelendirme* (reasoning) ve onu destekleyen *geçerlilik* (warrant). Geçerlilikler ya da karşıt çürütücüler toplumsal ard alanda ortaya çıkar ve işlev görebilir (Toulmin, 2003: viii,3 ve 9).

Çözümleme açısından diğer sorun, anlatının genel bağlamı içinde argümanları geçerli kılan anlam taşıyıcı birimlerin çözümlenmesi ve aralarındaki işlevsel bağlantıların açıklanmasıdır. Vladimir

***** *Argüman* kavramı, edimbilim (pragmatik) alanına aittir; ancak, söylem çözümlemesi ve retorik çerçevesinde de çalışılmaktadır. Pragmatik açısından bir argüman zora, bireysel çıkara-eşzamanlı faydaya ya da uzlaşıya ve kolektif-kalıcı faydaya göre dinleyici tarafından kabul edilebilir (Mutlu, 2005). Türkçe'de önerme, kanıt, iddia ve sav gibi farklı sözcükler argümanın karşılığı olarak kullanılmaktadır. Gerçekte, tüm bu kavramlar argüman sunumunun parçasıdır. Söz edimleri doğrudan ya da ima yoluyla önermeler ve talepler içerebilir. Önermesi ya da talebi olan konuşmacı, dinleyicilere bir sav ya da iddia sunmaktadır. Böylece, savının gerekli olduğunu gösteren kanıtlara ya da zorlayıcı olduğunu gösteren dayanaklara sahip olmalıdır. Aynı zamanda, bu kanıtlar ve zorlayıcılar *geçerlilik* taşımaktadır. *Gereklilik* ve *geçerlilik*, toplumsal yaşamda ortaya çıkan olgulardır. Siyasal iletişim söz konusu olduğunda, gereklilik ve geçerliliğin yanı sıra dikkate alınması gereken bir başka olgu meşruluktur.

Propp'un (2011) analiz yöntemi bu zorluğu aşmakta yardımcı olabilir.***** Sözlü kültüre ait masalları inceleyen Propp'un çalışması yapısalci dilbilimin dayanakları arasındadır ve anlatı kuramının temelidir. Propp, masallardaki yapıları (karakterleri, yerleri ve eşyaları) eylemlere bağlayan işlevler önermiş ve metinleri uyumlu bir anlam örüntüsü halinde incelemiştir. Öte yandan, saf kurgu olan halk masalları kendi içinde sonludur. Masallar, stratejik ya da amaçlı değildir. Siyasal öykü anlatımı ise, stratejik iletişimin konusudur ve iktidar ilişkilerini yeniden düzenlemeyi amaçlamaktadır. Bu noktada, Arthur Asa Berger'in (2019) *anlatı çözümlemesi* sorunu aşmak için yol göstericidir. Bir anlatıda yapının tüm parçaları, birbiriyle uyumlu işlevlere bağlıdır (Berger, 2019: 22-23).Televizyon dizilerini ele alan Berger, Propp'un masal çözümlemesinde kullandığına benzer anlatı temaları önermiş ve temalara işlevler atayarak eylemlere bağlamıştır. Öte yandan, Berger'in anlatı çözümlemesi yöntemi modern yapısalcılığa eleştiri getiren Levi-Strauss'tan da yararlanmıştır. Berger'e göre Propp'un dizimsel (syntagmatic) analizi düz anlamı, yüzeydeki olay örgüsünü ve anlatı üslubunu açıklar. Berger'in Levi-Strauss'a dayandırdığı ilişkisel (paradigmatic) analiz ise, yapılar (temalar ve karakterler) arasında ikili karşıtlık sistemine dayalı ilişkiler bulmaya çalışmaktadır. Böylece, anlatının ikinci düzeydeki ya da örtülü anlamı açıklanabilir(Berger, 2019: 31-33).

Levi-Strauss'un mitleri *mythemes*(mit-tema) adını verdiği cümleciklere ayırması, bu çalışma açısından özellikle önemlidir. Mit-temalar, anlatı içinde örtülü anlamı ya da asıl mesajı bireylere aktaran anlam taşıyıcı birimlerdir (Levi-Strauss, 1967'den akt. Berger, 2019: 34). Bu açıklama, Kant'ın şematizm yaklaşımını, anlatı içindeki temalara uygulamak için güçlü bir dayanak sağlamaktadır. Berger'in kabul ettiği örnekler bağlamında bir mit-tema, yapılar (karakter, eşya ya da kurum) arasında eylemsel ilişki kuran ifadedir. Tipik yapısalcılık içindeki bu yaklaşımın sınırlı yönü, insan algısının işleyişini çatışma-uzlaşma ikilemelerine bağımlı kabul etmesi olabilir. Böylece Kant'ın şemalarına göre daha basit bir açıklama getirdiği söylenebilir. İzleyicilerin bir anlatı boyunca örtük anlamları algılaması ve önerilen bir eylemi desteklemek için sunulan argümanları kabul etmesi gibi olgular, ikili karşıtlık sistemlerinin ötesine geçen değerlendirmelerin sonucunda olmaktadır. Bireyler, anlam taşıyıcı birimleri (temaları), önceden benimsedikleri değer ölçütlerine göre kabul ya da reddetmektedir. Bu bağlamda, anlatı temaları, bireylerin deneyimleriyle ilişkilenmekte ve zihin için kategorilere bağlanmakta; ayrıca, zaman boyutunda sıralanmaktadırlar. Tüm bunlar, toplumsal ardalanı ve toplumda gelişen insan algısını dikkate almayı gerektirmektedir.

Anlatılar açısından karakterler ve temalar

Bu çalışmada, bir kampanya ekseninde birbirine bağlı konuşmalar yapılar ve işlevlere ayrılmakta; böylece, anlatıyı oluşturan karakterlerin ve tematik birimlerin edim sözleri nasıl desteklediği açıklanmaktadır.***** Siyasetçinin kendi eylemlerini savunmak ve seçmenlere geri planda başka eylemler önermek için sunduğu argümanların, anlatı içerisinde birbirlerine bağlandığı kabul edilmektedir. Söz konusu anlatı, kampanya sürecinde uygulanan siyasal öykü anlatımı ekseninde ortaya çıkmıştır. Bu noktada kritik olan, seçmenin anlatıyı kuran temaları benimsemesi ve bunları değerlendirme için ölçüt almasıdır. Dolayısıyla siyasal öykü anlatımı, toplumun algısal dünyasıyla uyumlu bir örüntü oluşturmaları; ayrıca seçmenlerin gereksinimlerine ve çözüm arayışlarına yanıt vermelidir. Temalar, anlatı örgüsünü kurmakta ve siyasetçinin edim sözleri ya da seçmenin yapmasını amaçladığı etki sözleri üzerinden işlevler üstlenmektedir. Edim sözlerin işleyişi en açık haliyle söz verme (vaat) üzerinden anlaşılabilir (Searle, 1969'dan akt.Fidan, 2007: 54). Dolayısıyla, adayın siyasal vaatleri ve seçilme talebi, anlatı temalarına işlev sağlamaktadır. Ancak vaatlerin samimi bulunması ve sunulan argümanların geçerli kabul edilmesi açısından, siyasetçinin anlatının kahramanı konumuna gelmesi önemlidir. Bu bağlamda temalar, öncelikle anlatı içindeki başlıca yapı olan “kahramanın” niteliklerini içermeli ve bu nitelikleri adayla eşleştirmelidir. Dünyadaki siyasal kampanya örnekleri açısından “kişiselleştirme” anlatının kahramanını konumlandırmak açısından sıklıkla kullanılan stratejidir(Holtz-Bacha, Langer ve Merkle, 2014). İmamoğlu da kampanyasının merkezinde kişisel ve

***** Vladimir Propp'un *Masaların Biçimbilimi* isimli çalışması ilk kez 1928'de yayımlanmıştır.

***** Sözedimi, bildirim kavramının karşılığıdır. Bir söz söylemek ya da konuşmak başlı başına bir eylem olarak sözedimdir. Edimsöz ve etkisöz ise, bir sözü söyleyerek yapılması amaçlanan iş ya da eylemlerin karşılığıdır (Fidan, 2007)

öznel nitelikleriyle yer almıştır. Ayrıca; eşyle birlikte kampanyayı yürütmesi ve zaman zaman özel yaşamından ayrıntılar vermesi bu çerçevede değerlendirilmelidir.

İmamoğlu'nun kampanyasında dini değerler, aile, ulusal bağımsızlık, haksızlığa karşı adalet gibi temalar sıklıkla kullanılmıştır. Siyasal öykü anlatımının, gerek yapısalcı anlatı kuramı gerekse de sözedimi kuramı açısından açıklanmasını zorlaştıran da söz konusu dini, geleneksel ya da ulusal referanslardır. Dolayısıyla, bu temaların kampanyaya yaptıkları olumlu katkıyı, sadece sorunlara yönelik vaatleri (edimsözleri) tutarlı hale getirmek çerçevesinde açıklamak mümkün değildir. Toplumsal uzlaşılara dayalı temaların anlatı içindeki işlevi, seçmen kitlesinin aradığı liderin nitelikleriyle ve Türkiye'de toplumun meşruluk algısıyla ilgilidir. İmamoğlu'nun kullandığı temalar, Habermas'ın evrensel pragmatik çerçevesinde açıkladığı toplumsal uzlaşılara dayalıdır ve yaşam-dünyasında karşılıkları bulunmaktadır (Habermas, 1984b: 88). Demokratik bir süreçte (seçim gibi), dile getirilen vaatler ve öne sürülen iddialar, seçmenlerin meşruluk algısı çerçevesinde değerlendirilmekte; geçerli kabul edilmekte ya da reddedilmektedir (Habermas, 1984b: 96). Bir başka deyişle, dile getirdiği vaatleri uygulamaya aday kişi temel ahlaki ilkelere sahip, sözünü tutacak lider olarak görülmelidir. Sonuçta, anlatının kahramanı, seçmenin gözünde kentlin sorunlarını çözecek iyi insan konumuna gelmekte; olası liderliği meşru ve gerekli olarak algılanmaktadır. Bu noktadan sonra, rakibi karşısındaki argümanlarının daha kolay kabul edildiği söylenebilir.

Siyasal Anlatı Temalarının İşleyişi

Kant'ın bu çalışmada ele alınan düşünceleri temelinde 'iyilik', algısal şemaların işleyişi açısından vazgeçilmezdir ve *kategorik zorunluluk* temelinde açıklanabilir. "İyilik" hem araç hem de amaç öneren kendi içinde sonlu olgudur ve insan aklı açısından kategorik zorunluluk oluşturmaktadır. İyilik kavramının toplumsal işlevi söz konusu olduğunda ise Kant, oldukça somut ve berrak açıklamalara yer vermiştir. Ahlaki ve iyi olan arasındaki bağlantı, inançlar çerçevesinde gözlenmektedir ve ayrıca kanıt ihtiyacı duymaz (Kant, 1988: 75). İyilik, ahlak kavramıyla bağlantılı algılanır (Kant, 1988: 77 ve 95). Dolayısıyla, geç-modern dönemde de iyilik toplumsal uzlaşımın ve meşruluk algısının kaynağı kabul edilmelidir. İyi, doğru ve güzel arasında klasik bir bağlantı bulunmaktadır; geleneksel kültürleri krizden koruyan tutarlılık bu bağlantının sonucudur (Megill, 2012: 29). Geleneksel öykülerin örneği olarak halk masalları ve söylenler, iyilik çerçevesinde tanımlı bağlantılar üzerinden edimler önermekte ya da öğüt vermektedir. Öğüt vermenin dışında bir amaç gütmeyen evrensel öyküler, kendi içinde sonludur ve artzamanlı/kalıcı oldukları için *kategorik zorunlulukla* çelişkiye düşmezler. Böylece, evrensel anlatı temaları nicelik, nitelik, mekân ve zaman bazındaki bilişsel kategorilere bağlanırken, her seferinde olumlu yönelim içerir.

Geleneksel öykülerden farklı olarak, stratejik iletişimin öyküleri amaçlıdır ve amacın elde edilmesiyle sınırlı bir kurguya dayalı olabilirler. Böylece, demokrasinin sürüklenebileceği iki yön arasında, popülizme kapılmak ya da meşru çözüme yönelik uzlaşmaya yönelmek arasında kalan seçmenlerin durumunun anlaşılması için, öykü anlatımının işleyişinin anlaşılması yarar sağlayabilir. Siyasal kampanya ekseninde inşa edilen öyküler evrensel öyküleri taklit etmektedir. Böylece, herhangi bir öyküde -geleneksel bir söylen, televizyon dizisi ya da öyküleştireilmiş siyasal kampanya-öykünün/anlatının temel ögesi (öznesi) olan *kahramanın* nitelikleri "iyilik" kavramıyla ilintilidir. Bir başka deyişle, öykü kahramanının niteliklerini belirten temalar, kolektif ve kalıcı faydayı üreten zihin için bağlantılar içermektedir. Adalet, dürüstlük, değerlere bağlılık gibi temaların öyküler içindeki önemi, iyilik öneren bağlantılarından kaynaklanmaktadır. Geçiciliğe karşı kalıcılık, çatışmaya karşı dayanışma, azlığa/yalnızlığa karşı çokluk, sahteciliğe karşı sahicilik/özgünlük, kıtlığa karşı bolluk, bencilliğe karşı paylaşma, yalana karşı dürüstlük iyilik öneren temaların içerdiği nicel-nitel ya da zamansal bağlantılara örnek gösterilebilir.

İmamoğlu'nun belediye başkanlığına aday olmak için gerekçeleri, yönetimin yetersizlikleri ve haksız uygulamalarıdır. Söz konusu gerekçelere ilişkin örnekler sunarak savlarını destekleyebilmiştir. Rakibin, kahramanın tersi niteliklere sahip ve sorun kaynağı olarak konumlandırılması ise öyküleştirmenin parçasıdır. Böylece, mevcut belediye yönetimi ya da onu devam ettirecek kadro; azınlığa hizmet etme, israf/yolsuzluk, yoksulluk, haksızlık gibi temalarla özdeşleştirilmiştir. Öte yandan, İmamoğlu'nun asıl talebi, mevcut yönetimin yerine kendisinin seçilmesidir ve bu çerçevedeki savlarına geçerlilik sağlamak kampanyanın en önemli unsurudur. Kentsel hizmet, dürüstlük ya da

adalet gibi vaatler siyasal kampanyalarda tüm adaylar tarafından dile getirilmektedir ve seçmenlerin oy vermesi için sunulan standart gerekçelerdir. Önemli olan adayın, seçmenler tarafından bu vaatleri yerine getirecek kişi olarak görülmesidir. Böylece, İmamoğlu'nun kampanyasındaki öyküleştirmeye, onu diğer siyasetçilerden farklı ve güvenilir olarak gösteren temalar çerçevesinde gözlenmiştir.

ÇÖZÜMLEME VERİLERİ VE YORUMLANMASI

İşsizliğe çare bulma, refah düzeyini ve kentsel yaşam kalitesini artırma gibi vaatlerin yanı sıra, yasal durumu belirsiz mülteciler konusunu gündeme getirmesi İmamoğlu'nun irdelenmesi gereken sözleridir. Ortaya çıkan söylemin sistemin rasyonellik yaklaşımı çerçevesinde kaldığı, çıkar ya da korku ekseninde argümanlar önerdiği iddia edilebilir. Ancak bu noktada, sürekli tekrar eden bir tema, kampanyada sistem yönelimini arayan çözümlenmeleri zorlaştırmaktadır. İmamoğlu, vaatlerinin (çıkarların) kolektif olarak herkesi kapsadığını ısrarla vurgulamış ve kendisini desteklemeyenlerin kaybeden tarafta kalacağı anlamını içeren propaganda yönteminden kaçınmıştır.

İmamoğlu'nun kampanya retoriği, genelde müzakereye açık argümanların sunumuna dayalıdır. Yine de stratejik iletişim sonucu ortaya çıkan ikna hali, dolaylı iletişim kurabilen bireyler arasındaki ikna ya da uzlaşmadan farklı olmalıdır. İmamoğlu'nun kampanyası çerçevesinde, argümanların geçerliliği ve oy vermeye sonuçlanan güven duygusu, uygulanan siyasal öykü anlatımı stratejisinin sonucudur. Böylece bu çalışmada, profesyonel yönetim altında yürütülen bir kampanyanın temel dil pratikleri olan İmamoğlu'nun medyaya yansıyan açıklamalarının, öyküleştirmeye uyumlu öğeler içerdiği kabul edilmiştir.

İmamoğlu'nun seçim başarısı, öncelikle belli seçmen desteğine sahip iki partinin ya da birleşik haldeki muhalefet cephesinin (Millet İttifakı) ortak adayı olmasıyla açıklanabilir. Rakibi Binali Yıldırım ise, 18 yıldır belediye yönetimini elinde tutan partinin adaydır. Bu süre, herhangi bir siyasi kadronun yıpranması için yeterlidir. ***** Ayrıca, rakip adayın siyasal iletişim stratejisindeki hatalarında İmamoğlu'nun lehine işlemiş olması mümkündür. Yıldırım'ın argümanları, devletin bengiliği ya da ulusun (açıklanamaz) çıkarları gibi kapalı gerekçelere dayanmıştır. İmamoğlu'nun etnik kökenine ya da örgüt bağlantılarına yönelik imalar ise yirminci yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren kullanılmış teknikleri akla getirmektedir. Bu teknikler, muhalefet adayının gelişkin stratejisi karşısında zayıf kalmış; hatta İmamoğlu'nun haksızlığa uğrama/haksızlıkla mücadele temasına dayanak sağlamış olabilir.

Zaman Aralığı ve Çözümleme Birimleri

İletişim stratejisini incelemek açısından İmamoğlu'nun resmi olmayan sonuçlara göre yüzde 0,2 civarında bir farkla önde bitirdiği 31 Mart seçimi yerine, yüzde 9,2 farkla kazandığı 23 Haziran seçimi öncesindeki konuşmalarının irdelenmesi anlamlı kabul edilmiştir. Belirlenen tarih aralığı ise 13-22 Haziran 2019 olarak seçimden önceki on günü kapsamaktadır. Çalışmaya uygun haber siteleri belirlendikten sonra, İmamoğlu'nun açıklamalarını içeren haber metinleri çözümlenmiştir.

Çalışmanın ön evresinde, 31 Mart öncesi süreçten başlayarak ana akım eksenindeki tüm ulusal günlük gazetelerin internet haber siteleri taranmış ve İmamoğlu ile ilgili 734 içerik değerlendirilmiştir. Öte yandan, birçok haber sitesinin İmamoğlu'nun açıklamaları yerine hakkında öne sürülen iddia ve yorumlara yer verdiği ya da günler boyunca adaydan hiç söz etmediği görülmüştür. Bazı haber siteleri ise, yayın politikaları çerçevesinde, İmamoğlu'nun açıklamalarının belli kısımlarını çıkartarak okuyucuya sunmuştur. Bu bağlamda, çalışmanın sınırlandırılması çerçevesinde sadece *Sözcü* ve *Milliyet* haber sitelerinin içerikleri çözümleme için yeterli kabul edilmiştir.

Sözcü ve Milliyet, sahiplik yapısı ve iktidara yönelik tutumları nedeniyle birbirine zıt konumdadır. Aralarındaki farklılık söylem düzeyinde kolayca gözlenebilmektedir. 31 Mart sonrasında Milliyet

***** Bu durum, AK Parti tarafından da en üst düzeyde dile getirilmiştir. Bkz. <https://www.milliyet.com.tr/siyaset/erdogan-ak-partili-baskanlara-seslendi-metal-yorgunlugunun-izlerini-silecegiz-6069463> [Erişim tarihi: 01.12.2020]

açısından İmamoğlu, sadece İBB başkan adaydır. Sözcü tarafından ise her seferinde “seçilmiş İBB başkanı” ya da “seçilmiş, ancak mazbatasını elinden alınmış başkan” vurgularıyla sunulmuştur. Bu vurgular İmamoğlu’nun öyküleştirme stratejisiyle uyumludur ve Sözcü’yü çalışma açısından anlamlı kılmaktadır. Akbay Grubuna ait olan Sözcü, temelde ana akım medyanın gazetecilik anlayışı içinde kabul edilse de Türkiye basınının yaşadığı değişim ekseninde muhalif bir konum aldığı söylenebilir. İncelenen tarih aralığında İmamoğlu’nun neredeyse tüm etkinlikleri Sözcü Gazetesinde ve daha ayrıntılı olarak aynı adlı haber sitesinde yayınlanmıştır. Millet İttifakı adayının açıklamalarını eksiksiz aktarmaya özen gösteren gazetenin çevrimiçi haber sayfalarında, adayın konuşmasını içeren videolarda yer almıştır.

Doğan Medya Grubu’nun 1979’da basındaki ilk yatırımı olarak satın aldığı Milliyet, uzun yıllar sağ partilere karşı muhalif ve sola yakın bir söylem benimsemiştir. Öte yandan, söz konusu sol söylemin gerisinde Milliyet, cumhuriyetin ilk yıllarında tanımlanmış biçimiyle ulusal burjuvaziyi sorgulamaktan kaçınan ana akım bir gazete olmayı sürdürmüştür. 2011 yılından sonra yeniden el değiştirmelerin nesnesi olan Milliyet, değişen sahiplik yapısı ekseninde mevcut iktidardan yana konumlanmaktadır. Buna karşın, İmamoğlu’nun seçim kampanyasını sürekli izleyecek muhabir bulundurması nedeniyle benzer konumdaki diğer gazetelerden farklıdır. Ayrıca, adayın açıklamalarını yorumsuz ve doğrudan aktarmaya çalışması da Milliyet’i benzer sahiplik yapısındaki yayınlardan ayırmaktadır. Yine de Milliyet, incelenen tarih aralığında ancak, Yıldırım benzer bir etkinlik düzenlediğinde İmamoğlu ile ilgili haberlere yer vermiştir. İncelenen tarih aralığında İmamoğlu genellikle miting düzenlemiş, Yıldırım ise mitingleri fazla tercih etmemiştir. Dolayısıyla, gazetenin Millet İttifakı adayı hakkında yayınladığı içerik oldukça azdır.

İmamoğlu Örneği Çerçevesinde Başlıca Toplumsal Uzlaşılar

Bu çalışmada, siyasal bir kampanyada başkarakterin niteliklerini, meşruluğunu ve argümanlarının geçerliliğini sağlayan anlatı temalarının, genelde iyilik kavramıyla algılanan toplumsal uzlaşıları kullandığı varsayılmıştır. Düşünme öncesi uzlaşılar Habermas’a göre yaşam-dünyasının ve toplumun temelidir (Habermas, 1984a: xxxı). Geleneksel öyküler, dolayimsız iletişim süreçleri ekseninde gelişmiştir ve toplumsal uzlaşılarla dayanan temalar üzerinden irdelenebilirler. Ancak, siyasal bir kampanya medyalaşmış iletişim süreçlerinin konusudur; böylece stratejik ve amaçlıdır. Stratejik iletişim geleneksel öyküleri taklit edebilir ya da ticari kampanyalarda görüldüğü gibi onları sömürebilir. Yine de siyasal iletişim söz konusu olduğunda, öykü anlatıcılarının yaşam-dünyasını sömürmekten başka amaçları olduğu varsayılmalıdır. Bu ekseninde İmamoğlu’nun anlatısı, öncelikle sosyal medyadaki takipçileri tarafından benimsenmiş ve paylaşımlarla yeniden üretilmiş olabilir.

İmamoğlu’nun özne olarak yer aldığı anlatı, güçlü bir din vurgusuna sahiptir ve kişisel dindarlığının görünür kılınmasına önem verdiği anlaşılmaktadır. İmamoğlu’nun CHP’li bir siyasetçi olması çerçevesinde bu durum ilgi çekicidir. Siyasal alanda dini değerlere ve dindarlığa vurgu yapılması, CHP’nin genel tutumu ve kuruluş ilkeleriyle çelişmektedir (Lewis, 1995: 285). Örneğin, 31 Mart 2019 tarihli seçim öncesinde Sözcü Gazetesi, genelde İmamoğlu’nu destekleyen söylemine karşın, bu durumu ironi ile eleştirerek tepki göstermiştir. Öte yandan, söz konusu dindarlık “iyi insan olmak” bağlamı içinde İmamoğlu’nun anlatısının parçasıdır. Böylece, uyguladığı siyasal öykü anlatımı içinde dine dayalı temalar, rakibin eleştirilmesi ve tutarsız gösterilmesiyle anlam kazanmaktadır. Rakibini dini anlamda olumsuz kibir, israf ve hak yeme temalarıyla ilişkilendirirken; kendisini, dinen olumlu alçakgönüllülük, tutumlu yönetim ve adalet temalarıyla sunmuştur.

Toplumsal Uzlaşıları Dayalı Temalar ve İşlevleri

İmamoğlu örneğinden yola çıkarak siyasal anlatı temalarının başlıca iki işlev üstlendiği kabul edilebilir. Birinci işlev, aday siyasetçinin (kahramanın) toplumca benimsenmesi için nitelikler sağlamak ve eylemlerine meşruluk kazandırmak çerçevesindedir. Bu noktada adayın liderlik konumu da ortaya çıkmaktadır. İkinci işlev ise, adayın sorunlara önerdiği çözümleri desteklemek ve geçerli dayanaklar sağlamaktır. Birinci işlev ekseninde öykü kahramanının konumu, iyilik kavramıyla

***** 29 Mart 2019, Hz. Yuşa Türbesi ziyareti. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/ekrem-imamoglu-secim-duasina-cikti-4203569/> [Erişim tarihi: 20.04.2020]

bağdaşan nitelikler gerektirmektedir. Böylece, aday siyasetçi değerlere bağlı, dürüst ve dolayimsız iletişime açık kişi (aileden biri) olarak sunulmaktadır. Aynı ekseninde, iyi-doğru ve güzel kavramları arasındaki evrensel bağlantı işlemekte, adayın toplumsal sorunların çözümü olarak kabul edilmesi kolaylaşmaktadır. Bir başka deyişle, öyküleştirme sırasında argümanlara geçerlilik kazandırılması adayın kendisinin çözüm olarak sunulmasıyla ilişkilidir.

Çalışmada, İmamoğlu'nun konuşmalarındaki toplumsal uzlaşılar beş ana başlık altında incelenmiştir:

- Din ve dindarlık,
- Hak, adalet ve dürüstlük,
- Aile (Çocuk ve kadın, gençlerin geleceği, yaşlılara saygı),
- Ulusal kimlik (Atatürkçülük, cumhuriyet, halk egemenliği),
- Temel siyasal uzlaşılar (demokrasi, hukuk devleti, paylaşım, kalkınma, refah).

Yukarıdaki toplumsal uzlaşılar, anlatı içinde birçok temaya dayanak oluşturmaktadır. Toplumsal uzlaşılar genel dünya algısının parçasıdır ve farklı toplumsal uzlaşılar birbirlerinden ayrı değildir. Dolayısıyla, aynı tema birden çok toplumsal uzlaşıya dayanabilir. İmamoğlu'nun kampanyasında Atatürk cumhuriyeti ve demokrasi seküler uzlaşılardır. Buna karşın, Kurtuluş Savaşı teması üzerinden şehitliğe ve öte dünya inancına gönderme yapılmıştır. Halk egemenliğine dayalı temalar da Tanrı'nın korumasına bağlanmıştır. Öykünün kahramanı olan İmamoğlu'nun kendi ailesi modern ve Batılı bir görüntü vermektedir; ancak, yaşlılara saygı ve ölmüş büyükler temelinde aile temalarının da dine bağlandığı söylenebilir.*****Millet ittifakı adayı incelenen tarih aralığında tüm mitinglerinde kürsüye eşiyile çıkmıştır. Bu durum, geçmişi ve özel yaşamı çerçevesinde kişisel öyküsünü yayınlama stratejisi açısından gereklidir. Kampanyasında kadın sorunlarını öne çıkartması ve aile kavramını kadın merkezli olarak kullanması, hem öyküdeki öznenin (İmamoğlu'nun) koruyucu/kahraman niteliklerine hem de siyasal söylemine (retoriğe) uygundur. Bunların yanı sıra, kampanyanın parçası olan Dilek İmamoğlu, retoriğin savunduğu kadın-aile imajının gösterenidir ve kadın haklarını savunma edimine argüman sağlamıştır.

Kampanyanın öyküsü açısından, kişi olarak İmamoğlu'nun niteliklerine ilişkin temalar öncelikli öneme sahiptir. Böylece, öykü içinde 'yönetime İmamoğlu'nun seçilmesi' edimine yönelik argümanlar sunulmuş ve bunların seçmenin gözünde geçerlilik kazanması kolaylaşmıştır. Öykü, anlatı temalarının örgüsü olarak ortaya çıkmakta ve temalar, argümanların desteklenmesi yoluyla işlevlerini yerine getirmektedir.

Seçilen haber metinleri yardımıyla, İmamoğlu'nun öyküsünü inşa ederken kullandığı anlatı temalarına şu örnekler verilebilir:

Anlatının kahramanı olarak İmamoğlu: İnançlı ve alçakgönüllü kişi. Adalet, toplumsal uzlaşısı ve daha iyi bir yaşam için mücadele etmektedir.

Dini inanç temelinde anlatı temaları:“Kul Ekrem”, “Allah'ın izni”, “kul hakkı”, “helal kazanç”, “haram yememek”, “israf etmemek”, “Allah'a havale etmek”, “Allah'ın lütfü”, “dua/manevi destek”, “ahlaklı yönetim/siyaset”, “kimsenin ekmeğine dokunmamak”, “vebal almamak”.

Diğer toplumsal uzlaşılarla yönelik anlatı temaları: *Aile:* “Ailelerin mutluluğu”, “eve (aileye) ekmek”, “çocuklarımızın/evlatlarımızın geleceği”, “kadınların yaşadığı zorluklar”, “çalışan anneler ve yavruları”, “yaşlılara (analarımıza) destek”, “anaların duası”.

Seküler-ulusal uzlaşılarla dayalı temalar:“Atatürk cumhuriyeti”, “Kurtuluş Savaşı”, “vatan”, “yurtseverlik”, “halk egemenliği”, “demokrasi”, “özgür irade”, “dayanışma”, “birlik”, “birlikte yönetim”, “dürüstlük”, “görev ve sorumluluk”, “hukuk/hukuka inananlar”, “herkesi kucaklama”, “uzlaşma”, “adalet”, “eşitlik”, “seçmenle bütünleşme”, “barış, milleti/halkı barıştırma”, “devlet”.

*****14 Haziran Bayrampaşa mitingi. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/imamoglundun-yandas-basin-isyani-bunlar-gazeteciligi-birakti-nebbaslik-yapiyorlar-5153200/> [Erişim tarihi: 22.04.2020].

Ekonomik ve toplumsal adalet temaları: “İsrafla ve yolsuzlukla mücadele”, “(mutlu) azınlığa karşı, çoğunluk iradesi”, “paylaşım”, “ekmek”, “iş/istihdam”, “herkese eşit hizmet”, “(haksızlığa karşı) hakkın geri alınması”.

Kentsel yaşamla ilgili temalar: “Yaşanabilir bir kent”, “sağlık”, “temiz çevre”, “eşit hizmet”.

Temaların Kategorik Bağlantıları: İyiliğin iyiliği üretmesi, adalet-eşitlik-ahlaki yükümlülük (nedensellik). Çokluk ve birlik/birliktelik (nicelik). Kalıcılık/artzamanlılık (zaman). Meşruluk-adalet, kolektif fayda(nitelik).

Temaların işlevsel bağlantısı ve genel argüman: Bana oy verin, haklarınızı koruyacağım- kendi haklarınızı korumuş olacaksınız. Zorlukları/kötülüğü yeneceğiz(yeneceğim).

Gerekeç: Yönetimin haksız ve hatalı oluşu. Adalet talebi. Ortak inançlar/değerler ve akıl temelinde çözüm gereksinimi. Bunları üstlenecek lider gereksinimi.

Geçerlilikler: Alçakgönüllü ve inançlı, iyilik için çalışan öznenin (İmamoğlu) konumu, mağduriyet, kahramanın kendisinin de adaletsizliğe uğramış olması (seçmenle özdeşlik).

- Haksızlığa uğramış; ancak, herkese adalet getirmek için mücadele veren kişinin iktidarı.
- İçimizden biri olan kişinin liderliği (duygudaşlık).
- Birliktelik ve halk egemenliği.
- Aşkın varlığın karar vericiliği.

İmamoğlu'nun herkesi kucaklama söylemi, özelde İslam dinini/dindarları kucaklama anlamını da içermektedir. Dindarları kucaklama-dışlama ikilemi ortadan kalkınca, sosyal demokrat bir partiye üstünlük sağlayacak adaletsiz bölüşüm, yetersiz kalkınma ve yolsuzluk gibi sorunlara kampanyasında daha fazla yer verebilmiştir. Ancak, bu noktadan sonra da İmamoğlu'nun öyküsü içinde dini ve dindışı temalar iç içe girmiş durumdadır. Belediye hizmetlerine erişim hakkını savunurken ya da bu hakkı sınırlayan yanlış uygulamalara karşı çıkarken kullandığı hak, hukuk, paylaşım, adalet gibi gerekçeler hem dini hem de dindışı temalar içinde görülebilmektedir. İmamoğlu'nun kampanyasında “adalet” bir an, hukuk ve demokrasinin parçasıyken, biraz sonra, aşkın varlığın koruması altındaki adalet anlamında kullanılmaktadır. Hak, yasal bir kazanımdır; ancak aynı konuşma içinde “kul hakkı” olarak ölümden sonra yaşamla ve ahiret günü inancıyla bağlantılıdır.

Adalet, hak ve paylaşım zaman boyutunda kalıcılık ve kolektif fayda gibi bilişsel bağlantılar içeren evrensel şemalar biçiminde kabul edilebilir. Bu durum, değer algısı açısından hesaplanabilir olmanın ötesine geçen aile kavramı için de geçerlidir (Okuroğlu, 2016). İmamoğlu, argümanlarının meşruluğunu halk egemenliği ve yasalar çerçevesinde tanımlamıştır. Öte yandan, meşruluğun öncesinde, kendisinin halka ve adalete bağlılığını vaat eden geçerlilik bulunmaktadır. İslam'da günah olan “israf” ve “gösteriş” kavramlarını rakibi eleştirmek için sıkça kullanması; buna karşın yolsuzluk sözcüğüne seyrek yer vermesi de anlatısının yapısından kaynaklanan benzeri bir durumdur.

Öykü kahramanı olarak kendisini konumlandırması bağlamında, Tanrı'ya boyun eğmiş “kul” ve adalet için savaşan “birey”, İmamoğlu'nun çoğu konuşmasında birlikte kullandığı kavramlardır. Dolayısıyla, “kahramanın mücadelesi” anlatısı da seküler ve dini temaların birlikte kullanımına örnektir. Türk toplumunun ortak hafızasında İslam dininin, hatırlanamayacak kadar eski bir geçmişte adil ve üretken bir toplum kurduğu düşüncesi bu noktada temel motif olabilir. ***** Kampanya öyküsündeki olumsuz kişilik ya da rakip yönetim ise “kul hakkı yemek”, “haram”, “israf” ve “günah” temalarıyla anlatılmıştır. Mağduriyet iddiasında olanların dini referanslara başvurması Türkiye’de sık rastlanan bir retoriktir. ***** 31 Mart sonrası süreçte haksızlığa uğradığımı öne süren İmamoğlu, dine dayalı temaları daha tutarlı biçimde kullanabilmiştir.

***** Bu düşünce Müslüman aydınlar özgü değildir. Modern çağda konunun gündeme gelmesi Batı Marksizm’i bağlamında olmuştur. Karl Marx’ın çevresinden Alman sosyalist August Bebel’in kısaca “Muhammed” adıyla bilinen 1883 tarihli klasik çalışması bu konuda başlıca kaynak olmayı sürdürmektedir (Bebel, 2019).

***** 1960’ların sonunda Türkiye’de dinin siyasal alanda görünür hale gelişi, kent varoşlarındaki yabancılaşmadan ve adalet özleminden doğmuştur. Dolayısıyla, fordizmin kriziyle bağlantılıdır (Dağtaş ve Okuroğlu, 2009).

“Demokrasi” ve “hukuk devleti” İmamoğlu’nun konuşmalarında kullandığı seküler temalardır. Ortak bir mücadele ve başarı örneği olarak “Kurtuluş Savaşı”, “Cumhuriyet”, “Atatürkçülük”, “yurtseverlik”, “vatan” ve “halk egemenliği” temalarının da dindışı olduğu söylenebilir. Öte yandan, ulus kimliğiyle bağlantılı bu temaları kullanırken sıkça dini temalara geçiş yapmıştır. Bu durum, Türkiye’de bireylerin benimsediği haliyle ulusal kimliğin karmaşık ve çok kaynaklı yapısıyla açıklanabilir.

İmamoğlu’nun Konuşmalarının Çözümlemesi (13-22 Haziran 2019)

İmamoğlu, belediyenin çözüm ortakları olarak sivil toplum kuruluşlarına yönelik konuşmalarında ya da parti teşkilatına seslenirken dini değerlere daha az yer vermiştir. Bu tür toplantılarda kullandığı temalar seküler uzlaşılar olarak görülebilir. “Hukuk”, “paylaşım”, “demokrasi”, “birlikte yönetim”, “aile” ve “ekmek” bu çerçevede başlıca temalardır. İmamoğlu, olası başarısı için “kent hikâyesi” deyişini de böylesi bir toplantıda kullanmıştır. Kendisinin liderliği altındaki “biz” zamirine sürekli vurgu yapması, öyküleştirme sürecinin toplantılar öncesinde başlamış olmasıyla açıklanabilir.

İmamoğlu’nun 13 Haziran tarihindeki Bağcılar mitinginde “insana hizmet”, “uzlaşma”, “demokrasi”, “eşitlik” ve “liyakat” kavramlarını kullanırken rakip partiden “AK Parti” olarak söz etmesi retorikteki tutarlılığa örnektir.¹Kadınların ve gençlerin sorunlarına değinirken 31 Mart 2019 sonrası görev yaptığı 18 günlük süreçteki uygulamalarından söz etmesi de retorik çerçevesinde açıklanabilir. Öte yandan, bu mitingde aile temaları üzerinden ilerleyen öykü anlatımı oldukça belirgindir. Kendisini ailenin parçası (kardeş ve abi) olarak konumlandırmış ve argümanlarının geçerliliğini temalar yardımıyla sağlamıştır. Konuşmanın “her şey çok güzel olacak” sözüyle bitmesi de öykü anlatımına uygundur.

İmamoğlu’nun 13 Haziran 2019 tarihli Esenler mitingindeki konuşmasında dine ve dindarlığa dayalı temalar belirleyicidir. Diğer temalar da dini değerlerle bağlantılıdır. “(Gösterdiğiniz) duygular, benim için Allah’ın bir lütfu”, “Diyorum ki, ‘Bak, kul Ekrem..’ biçiminde giriş ifadeleri kullanmış; ardından, Atatürk cumhuriyeti, demokrasi ve milli mücadele temalarına yer vermiştir. Esenler ’deki konuşma, aynı zamanda öykü kahramanını lider olarak konumlandıran, rakibi ise kötülükle ilintili kılan temalar içermektedir. Dinleyicilere, seçilmesi gereğini sunmak için kullandığı argümanlar da kişisel yaşam öyküsünün bir özetiyle desteklenmiştir. İmamoğlu yine 13 Haziran günü bir otelin konferans salonunda sivil toplum kuruluşlarına ve basına yönelik “kentsel gelişim çözümleri” toplantısı düzenlemiştir. Konuşmayı, kent yaşamını doğrudan etkileyecek alanlarda nelerin yapılacağı oluşturmuştur. Vaatlerin uygulama tarzı ise birlikte yönetim, demokrasi ve katılım biçiminde özetlenmiştir. Açıklamalar, İmamoğlu’nun uzlaşma ve yönetimde kolektiflik çerçevesindeki genel söylemine uygundur.

İmamoğlu, 14 Haziran Bayrampaşa mitinginde büyükbabasının mezarına giderek çekim yapan medya kuruluşlarından söz ederken, mağdurların adalet arayışını aşkın makama yönlendiren ve onun vereceği cezaya gösteren anlatıyı sürdürmüştür. “Bu kentin kaynaklarını insanlarla paylaşacağım”, “Bu şehir, plazalardan yönetilmeyecek” ifadeleri paylaşım, halk egemenliği ve adalet temaları çerçevesinde

***** 13 Haziran 2019, kapalı salon toplantısı. <http://www.milliyet.com.tr/siyaset/marmara-yine-canlanacak-2889179> [Erişim tarihi: 20.04.2020].

¹13 Haziran 2019 Bağcılar mitingi. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/imamoglu-mutfaginizdaki-yangini-sondurmeye-geliyorum-5140040/> [Erişim tarihi: 20.04.2020].

***** 13 Haziran 2019 Esenler mitingi. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/imamoglu-esenlerde-binlerce-kisiye-konustu-millet-kopyaciya-bakmaz-asalete-bakar-asalet-5142378/> [Erişim tarihi: 20.04.2020]. “Bak, kul Ekrem; sen, Türkiye’nin Karadeniz bölgesinde 40 haneli bir köyde doğmuş, bu şehir seni okutmuş, daha sonra İstanbul’a gelmiş, bu ülke seni yetiştirmiş, sana imkânlar sunmuş ve 40 haneli köyden dünyanın en güzel köyüne belediye başkanı yapmış. Bunlar hiçbir ülkede görebileceğimiz şeyler değildir. Bu nedir biliyor musunuz? Ekrem İmamoğlu, işte tam da Cumhuriyet’in, demokrasinin projesidir.”

***** İmamoğlu’nun medya stratejisinin temeli olan kendi hikâyesine seçmenleri ortak etme yaklaşımı, bu konuşmada geçen “kent hikâyesi” deyişi içinde görünür hale gelmiştir. 13 Haziran 2019, Taksim The Marmara Hotel. <https://www.milliyet.com.tr/siyaset/imamoglundan-kentsel-gelisim-cozumleri-toplantisi-2888850> [Erişim tarihi: 20.04.2020]. Aynı toplantı. <http://www.milliyet.com.tr/siyaset/marmara-yine-canlanacak-2889179> [Erişim tarihi: 20.04.2020].

çözümünebilir.²Dolayısıyla sözleri, liderin/kahramanın mücadelesi (ve karşıtları) anlatısı içinde düşünülmelidir. Aynı gün Gaziosmanpaşa mitinginde, belediye tesislerinde alkolü serbest bırakacağı iddialarına karşı yanıtı yine dini değerlerle ilişkilidir ve iyilik yönündeki mücadele anlatısına uygundur.³Mitingde, uzun mesafe yürüyüp geldiği söylenen yaşlı bir kadını yanına çıkarmış ve bu arada, aile temasını dini temalarla kaynaştırarak kullanmıştır.⁴Yaşlı kadını kürsüye çıkartması, seçmeni öykünün parçası kılma yaklaşımına da örnektir. Mitingin sonunda, mevcut belediye yönetiminin işe aldığı personel konusundaki vaatlerini, dini eksendeki hak ve adalet temalarıyla desteklemiştir.⁵İmamoğlu, 15 Haziran tarihinde partisinin sandık görevlilerine seslenirken “hukuk”, “adalet”, “demokrasi” ve “yoldaşlık” kavramlarını kullanmıştır. Toplantıda, enerjik ve kararlı lider nitelmesini öne çıkartması; ayrıca aile ve çocuk temalarına yer vermesi öykü anlatımı stratejisinden ayrılmadığını göstermektedir.⁶Aynı gün Sultangazi mitinginde, bir kez daha “israf” teması ekseninde yolsuzluğa karşı çıkmış ve rakibinin tutarsızlıklarını dile getirmiştir.⁷

16 ve 17 Haziran tarihlerinde gündem, İmamoğlu ve Yıldırım’ın televizyonda canlı yayınlanan açıkoturumuna yoğunlaşmıştır.⁸16 Haziran gecesini yayınlanan tartışmayı kazananın İmamoğlu olduğu, sonraki günlerde medyanın değişen tavrı ve rakibin tepkileri çerçevesinde söylenebilir. Bağımsız olarak ele alındığında açıkoturum, açık gerekçelere dayalı argümanların ve retoriğin İmamoğlu’nun kampanyası açısından önemini göstermektedir.⁹Öte yandan, İmamoğlu’nun tartışmadaki başarısı, seçmenlerin onun sözlerini kabullenmeye eğilimli olmasıyla açıklanabilir. Siyasal öykü anlatımının öznesi ya da seçim öyküsünün kahramanı olarak kabul görmüş bir adayın sunduğu argümanlar daha kolay geçerli sayılmaktadır. Rakibin argümanlarının kendi içinde kapalı ya da dayanaksız olması da İmamoğlu’nun yararına olmuştur.

İmamoğlu’nun 17 Haziran akşamı gerçekleştirdiği Küçükçekmece mitingi, incelenen tarih aralığında Milliyet gazetesinin haberleştirdiği ilk miting olarak dikkat çekmektedir.¹⁰Birlikte yönetim, halk egemenliği, sevgi, uzlaşma ve dayanışma konuşmada geçen başlıca siyasal anlatı temalarıdır. “Hep birlikte Saraçhane’ye (Büyükşehir Belediyesi Binası) gideceğiz” ve “sevgi kazanacak” argümanları, anlatının akışı içerisindeki mutlu son vaadi olarak kabul edilebilir. İmamoğlu bu mitingde de israf teması üzerinden eleştirisini sürdürmüştür.¹¹Karşıtlarının kentin eski ismi olan Konstantinopol’e gönderme yapmaları üzerine *İsrafbol* deyişini kullanması, etnik kökenine yönelik imaları yanıtlama girişimi olarak görülebilir. İslamiyet’in gösterişli binalarla övünmeyi kınamış olması, inşaat sektörüne dayalı büyüme politikası karşısında İmamoğlu’na dayanak sağlamaktadır.¹²Belediyenin adını

²14 Haziran 2019 Bayrampaşa mitingi. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/imamoglundan-yandas-basin-isyani-bunlar-gazeteciligi-birakti-nebbaslik-yapiyorlar-5153200/> [Erişim tarihi: 20.04.2020]. Karşıt medya gruplarının bu hareketi, İmamoğlu’na aile geçmişiyle (dedesiyle) ilgili fotoğraflar yayınlaması ve öykü anlatımı içerisinde kullanması için olanak sağlamıştır.

³14 Haziran 2019 Gaziosmanpaşa mitingi. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/imamoglundan-muzeyyen-teyzeli-miting-ya-bu-sevgi-oldukca-siz-ne-yapabilirsiniz-ya-5153823/> [Erişim tarihi:22.02.2020]. Bu mitingde, “Bana dualarıyla (eşlik edenlere) selam olsun”; “Allah aşkına. Kurban olayım anaçığım, bana dua etmeye devam et” ifadeleri din ve aile temalarını kaynaştırmaktadır.

⁴14 Haziran 2019 Gaziosmanpaşa. “Bu Allah’ın bana bir lütfü... Allah’ım beni bu güzel insanlara, bu millete mahcup etme” yönündeki sözleri, bir siyasetçinin hesap vereceği makamlar olarak halkı ve Tanrı’yı göstermesi şeklinde değerlendirilebilir.

⁵14 Haziran 2019 Gaziosmanpaşa. “Ben, Allah şahit, kimsenin ekmeğine ne dokunurum ne de dokundurturum”.

⁶15 Haziran 2019 CNR Expo Center. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/imamoglu-sandik-gorevlileriyle-bulustu-ben-dinlendigim-zaman-yoruluyorum-5160774/> [Erişim tarihi: 20.04.2020].

⁷Bu mitingde, geçici olarak atanan İstanbul Büyükşehir Belediyesi yönetiminin Binali Yıldırım’ı desteklemek için kaynak aktarmasını gündeme getirmiştir. Konuşmasında, “Allah akıl versin” ifadesini bir kez daha kullanarak mevcut yönetimin tutarsızlığını vurgulamaktadır. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/ekrem-imamoglundan-ibbye-uyari-5161404/> [Erişim tarihi: 22.02.2020].

⁸<https://www.fox.com.tr/Fatih-Portakal-ile-FOX-Ana-Haber/haber/2147/Imamoglu-Yildirim-tartismasini-Ismail-Kucukkaya-yonetecek> [Erişim tarihi: 22.04.2020].

⁹<https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/secim-neden-yenilendi-sorusuna-imamoglu-ve-yildirimden-dikkat-cekken-cevap-5169860/> [Erişim tarihi: 20.04.2020].

¹⁰17 Haziran Küçükçekmece mitingi. <http://www.milliyet.com.tr/siyaset/kazanan-demokrasi-olacak-2890927> [Erişim tarihi: 20.04.2020]. Milliyet’in yayım politikasındaki değişikliğin belediye başkan adayları İmamoğlu ve Yıldırım’ın canlı yayında bir araya gelmesinin ardından gerçekleştiği söylenebilir.

¹¹17 Haziran Küçükçekmece mitingi. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/ulasimda-birlikte-calisacagiz-5184254/> [Erişim tarihi: 20.04.2020].

¹²Mevcut yönetimin hizmetleri ihmal ettiğini ve büyük bir bütçenin israf edildiğini savunmuştur. “(İşler) nerede Allah aşkına” sözlerinin ardından, “1 hafta sonra zaten ben oradayım Allah’ın izniyle” ifadesi, bu çerçevede örnek verilebilir.

söylerken “Türkiye Cumhuriyeti İstanbul Büyükşehir Belediyesi” biçiminde vurgulaması, Millet İttifakı’nın başlıca iki partisinin ulusalçı söylemine uygundur. Aynı konuşmada, ilahi makamın kararına güvenini vurgulamış ve rakibin çabalarının bir işe yaramayacağını iddia etmiştir. Rakip yönetimi “kibir” kavramıyla çerçevelemesi ise kendisini “tevazu” ile nitelemesini sağlamaktadır. Tüm bunlar, anlatı kahramanı olarak öykünün merkezinde yer alan konumuna uygundur. Ayrıca, bir kez daha kendisini “kardeşiniz” sözcüğüyle tanıtarak aile temasını kullanmış ve hiyerarşik ilişkileri yumuşatmıştır.

Millet İttifakı aday¹⁸ Haziran’ı meslek kuruluşlarıyla toplantılara ve küçük oğlunun mezuniyet törenine ayırmıştır. Siyasete mola olarak sunulsa da haber konusu olan ve sosyal medyada paylaşılan mezuniyet töreni, iletişim stratejisi içinde işleve sahiptir.¹³ Adayın, özel yaşamıyla ilgili etkinliklerde ve ailesiyle bir arada görülmesi, öykü anlatımı stratejisi açısından uygundur. Eşiyle katıldığı törende, çocuklarının geleceği için mücadele eden örnek aile imajı benzer durumdaki seçmenle özdeşlik kurmaktadır.¹⁴ İmamoğlu aynı gün içinde, yolcu taşımacılığı yapan araç sahipleriyle toplantısında daha çok kent halkının ulaşım sorunlarını ele almıştır.¹⁵ Toplu taşıma işkolunun ve halkın ortak çıkarlarını belirlemek kolay değildir. İmamoğlu’nun konuşması da genellikle iki ayrı grubun çatıştığı noktaları saymakla geçmiştir. Ancak, İmamoğlu’nun seçim kampanyasının başından beri kendi öyküsünün kahramanı ve gelecekteki lider olarak ortaya koyduğu kişilik özellikleri bu tür durumlar için çözüm önermektedir. “Biz” vurgusu, “birlikte yönetim” ve “adalet” temaları herkesin hakkını koruyarak çözüm getirme argümanına geçerlilik kazandırmıştır.

19 Haziran tarihli Ümraniye mitinginde, İmamoğlu’nun mevcut belediye yönetimine ve haksız servet dağılımına karşı tepkiden beslenen sözleri öne çıkmıştır.¹⁶ Halk egemenliği, adalet ve dini inanç konuşmanın geneline hâkim olan temalardır. “Millet karar verdikten sonra karşısında duracak kişi henüz doğmadı” ifadesi, tepkinin gereğini yerine getirecek güçle ve gücü/iktidarı İmamoğlu’na verme talebiyle bağlantılıdır. “Milletin kararı” İmamoğlu’nun başkanlığa seçilmesi tercihiyle özdeşir. Bu durum, seçmenler açısından öyküye katılma, İmamoğlu’nu öykünün kahramanı olarak benimseme ve ona oy verme edimlerini içermektedir. Konuşmadaki dine ve aileye yönelik temaların işlevi ise, retorikten öte öykü anlatımıyla ve öykü kahramanının konumuyla açıklanabilir. “Helal parayı (halka) dağıtacağım”, “Her yerde dua ediyorum: Allah bunlara (AK Parti) akıl versin”, “Allah şahit, içimde inanılmaz bir insan sevgisi var“, “Her ailenin bir ferdi olmak istiyorum” sözleri, vaatlerini yerine getirecek ve seçilmeye değer kişi olarak İmamoğlu’nun anlatı içindeki konumuyla ilgilidir. Seçimi kazanmış başkan tavrının gereği olarak değindiği imarsız konutların tapu sorunu gibi konulardaki vaatlerini sıralarken, kendisinden “kardeşiniz” olarak söz etmesi de aynı eksenle değerlendirilebilir.¹⁷

İmamoğlu’nun 19 Haziran günü bir derneğe yaptığı ziyaret, toplanan kalabalık nedeniyle miting olarak değerlendirilebilir. Medyanın tavrını eleştirerek başladığı konuşmada dayanışma, birlik, liyakat, adalet kavramları üzerinden genel vaatlerini sıralamış ve mevcut belediye yönetimini eleştirmiştir.¹⁸ Rakibinin kampanyadaki hatalarını alaycı bir üslupla eleştirmesi ve seçimi kazanmışçasına güvenle konuşması dikkat çekicidir. İmamoğlu, gücü ve iktidarı iyilik yönünde kullanacak kişi olarak konuşmaktadır. Bu durum, seçmenler tarafından anlatının kahramanı ve lider olarak benimsenmesi; ayrıca, seçimi kazanmasının meşru kabul edilmesi çerçevesinde açıklanabilir. Aynı gün, yabancı bir

<https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/imamoglu-israfbol-belediyesinin-adi-bu-hafta-degisecek-5182436/> [Erişim tarihi: 22.02.2020].

¹³<https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/imamoglundan-siyasete-mezuniyet-molasi-5184755/> [Erişim tarihi: 20.04.2020].

¹⁴Öte yandan, ortanca çocuğunun ücreti yüksek özel bir okuldan mezun olması aileyi yaşam tarzı, servet ve tüketim göstergelerine sahiplik çerçevesinde seçkinler tarafından konumlandırılmaktadır. Bu durum kısmen merkezde yer alan partilerin (ve İmamoğlu’nun) seslendiği seçmen kitlesinin beklentileri ile açıklanabilir.

¹⁵18 Haziran tarihli toplantı. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/ulasimda-birlikte-calisacagiz-5184254/> [Erişim tarihi: 20.04.2020].

¹⁶19 Haziran 2019 Ümraniye mitingi. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/imamoglu-millet-karar-verdikten-sonra-karsisinda-duracak-kisi-henuz-dogmadı-5187205/> [Erişim tarihi: 20.04.2020].

¹⁷Milliyet Gazetesi İmamoğlu’nun çok sayıda güncel mitingi için tek bir haber geçmiştir. <http://www.milliyet.com.tr/siyaset/cozum-icin-gelecegiz-2892043> [Erişim tarihi: 22.05.2020].

¹⁸Elazığ Karakoçan Dernekler Federasyonu ziyareti. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/imamoglu-4-5-gun-tv-izlemeyin-cunku-ben-cikamayacagim/5186764/> [Erişim tarihi: 20.04.2020].

haber ajansına açıklamasında anaakım medyaya eleştirisini sürdürmüş; sosyal medya üzerinden seçmenleriyle yürüttüğü iletişimin önemine değinmiştir.¹⁹ 19 Haziran akşamı düzenlenen Şile mitinginde ise israfa karşı çıkma, halk iradesi, azınlığa karşı çoğunluk, adalet ve eşitlik temaları çerçevesinde kenti yönetecek kişi konumunda konuşmuştur.²⁰ Rakibinin iddialarını ayrıntıya girmeden yalan ve iftira olarak nitelendirmesi de anlatı içinde kendisinin ve rakibinin konumlarına uygundur.

20 Haziran tarihli Çatalca mitinginde²¹ ittifak içinde yer alan İYİ Parti Genel Başkanı Meral Akşener ve Ankara Büyükşehir Belediye Başkanı Mansur Yavaş da İmamoğlu'nun yanında kürsüye çıkmıştır. İmamoğlu'nun Akşener ve Yavaş'ı takdim ederken ağabey ve abla demesi, kampanyasının geneline hâkim olan aile temalarıyla uyumludur. Bu bağlamda, Millet İttifakı adayının kendisini övmekten kaçınan alçakgönüllü tavrı ve kolektif başarıya vurgusu öne çıkmıştır. Aynı gün Silivri mitinginde²² bir valiyle yaşanan olay sonrasında yapılan suçlamalar karşısında halkın desteğini istemektedir. Bu konuşmada halk hâkimiyeti, eşitlik, adalet gibi toplumsal ve siyasal uzlaşılara dayalı temalar kullanmıştır. Çocukların, gençlerin ve kadınların önceliği ile sevgi kavramı konuşmasının diğer önemli öğeleridir. Öte yandan, çoğu konuşmasında olduğu gibi seküler temaların gerisinde dine ve öte dünya inancına göndermeler bulunmaktadır. Böylece, kendi yönetimini tasarruf, belediye kaynaklarını halk için kullanma ve uzlaşma vaatleriyle sunmaktadır. Karşı tarafı, öyküdeki olumsuz kişilik olarak konumlandırmış olması ise rakibi israf, azınlık egemenliği, ayrımcılık/bölünme ve yolsuzluk temalarıyla bağlantılı hale getirmiştir. Ayrıca, rakibinin hataları İmamoğlu'na konuşmalarında kullanacağı yeni örnekler sağlamıştır.²³

Millet İttifakı adayı, 20 Haziran tarihindeki üçüncü mitingini Büyükçekmece ilçesinde gerçekleştirmiştir.²⁴ İnanç, dayanışma, halktan biri olmak ve halk egemenliği konuşmanın başat temaları olarak öne çıkmaktadır. Başarı vaadi ve seçilme talebi ise, konuşmada kullanılan temalara işlev sağlamıştır. Bu mitingde bir adaydan çok seçilmiş bir lider gibi konuşması seçim sürecinin son günlerindeki tavrına uygundur. Kahramanın zaferini erkenden ilan eden sözleri, anlatının ilerleyişine uygundur ve seçmenleri hedeflenen duruma alıştırmaya dönüktür. Öte yandan, konuşma içeriğinde ülkenin zorlu zamanlarından söz etmesi gibi ayrıntılar, zaferi erken ilan edebilmenin belli koşullara bağlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, İmamoğlu'nun seçimi kazanacağı iddiası, İstanbul dışındaki büyükşehir belediye seçimlerini Millet İttifakı'nın kazanmış olması gibi bir dayanağa sahiptir. Konuşmasında İmamoğlu, liderliği kendisine ya da belli bir kadroya değil, kadroyu destekleyen seçmen kitlesine mal eden retoriği korumuştur. Dolayısıyla, anlatısında sıkça kullandığı kolektiflik ve dayanışma vurgusuna bağlı kalmaktadır. Konuşmada seçim sürecini öyküleştiren anlatı öğeleri, İmamoğlu'nun kendisini ve rakibini konumlandıran sözleri üzerinden de gözlenmiştir. “Mızıkçılık” nitelendirmesi rakibini kaybeden/başarısız olarak konumlandıran ve küçümseyen bir anlatı öğesidir. Miting sırasında seçim sürecini bir oyun olarak nitelemesi, kampanya adına riskli olabilir. Ancak, bu alegori ile rakibi ciddiyetsiz, kendisini ise ciddiyet içinde hizmet eden taraf olarak konumlandırmaktadır.

¹⁹19 Haziran 2019, AFP ile yaptığı görüşme. <https://www.sozcu.com.tr/2019/dunya/son-dakika-imamoglundan-uluslararası-flas-aciklamalar-5185786/> [Erişim tarihi: 20.04.2020]. Ajansın haberi, İmamoğlu'nun öykü anlatımı stratejisine vurgu yapmıştır. Buna göre, İmamoğlu'nun sosyal medya stratejisi ve kampanyasının Barack Obama'nın 2008 kampanyasıyla benzerliği önemlidir. Ertesi gün Fransız medyasında yayınlanan AFP kaynaklı haberde ise, olumlu retoriğin ve seçmenlerle yaklaşmanın önemine dikkat çekilmiştir. <https://www.france24.com/en/20190620-ekrem-imamoglu-turkeys-rising-political-star> [Erişim tarihi: 20.04.2020].

²⁰<https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/imamoglu-tek-caresi-yalan-ve-iftira-olan-parti-secimi-kaybetmis-demektir-5187299/> [Erişim tarihi: 20.04.2020].

²¹20.06.2019 Çatalca mitingi. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/imamoglu-catalcada-aksener-ve-yavas-da-destek-veriyor-5189182/> [Erişim tarihi: 08.02.2020].

²²20.06.2019 Silivri mitingi. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/imamoglu-israf-dunyasini-yikip-tasarruf-dunyasini-kuracagiz-5189465/> [Erişim tarihi: 08.02.2020].

²³Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'dan “Sayın Cumhurbaşkanı” diye söz etmesi, karşı aday Yıldırım'a çay içme davetinde bulunması anlatının olumlu kişiliği olarak konumlanmaya ve genel seçmeni kazanmaya yönelik uzlaşmacı söylemin örnekleridir. Bu sözler kullandığı siyasal anlatı temalarıyla da uyum içindedir. Öte yandan, Yıldırım'ın Cumhurbaşkanı'na bağımlı olduğu, izinsiz iş yapmadığı gibi rakibini yıpratıcı iddiaları daha geri planda tutarak konuşmasına eklemiştir.

²⁴20.06.2019 Büyükçekmece mitingi. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/imamoglu-turkiyenin-yarisindan-fazlasini-yoneten-bizler-buyuk-basarilar-kazanacagiz-5189270/> [Erişim tarihi: 08.02.2020].

İmamoğlu 21 Haziran'daki mitingini Sarıyer'de düzenlenmiştir.²⁵ Seçimde görev alacak memurlara yönelik uyarı, seçmenlerin oy verme ve sayım işlemlerini izlemeleri için bir çağrı niteliği taşımaktadır. Doğrudan bir eylem sözü yönelterek memurlara direktif veren İmamoğlu; meşruluğunu sağlamak için hem anlatının kahramanı olarak kendi pozisyonuna hem de edimini destekleyen anlatı temalarına gereksinim duymuştur. Böylece, kullandığı temalar halk egemenliği, devlet, sorumluluk ve dürüstlük çerçevesindedir. İmamoğlu, konuşmasında rakibinin saldırgan stratejisinin doğurduğu çelişkilerden yararlanmış ve yaşanan süreci öyküleştirme için çok sayıda benzetme/alegori kullanmıştır. Rakibinin, İmamoğlu'nun etnik kökenine ya da eğitim geçmişine yönelik iddiaları için “cambazlık” ve “taklacılık” sözcüklerini kullanması bu duruma örnektir. Bir kez daha, anlatının olumsuz kişiliği olan rakibini sahtecilik ve yalanla ilişkilendirmesi, kendisini samimiyet ve dürüstlikle ilişkilendirmesini sağlamıştır. Konuşmasındaki alaycılık ve eğlenceli üslup öykü anlatımını pekiştirmektedir. Rakibini ciddiyyetle uzak olarak sunması, kendisini halkın ve kentin sorunlarını çözmeye çalışan lider olarak konumlandırmasına da yardımcı olmuştur.

İmamoğlu 21 Haziran'da Sarıyer mitinginden sonra amatör spor kulübü temsilcileriyle bir araya gelmiştir.²⁶ Konuşmanın konusu, İstanbul'un ilçeleri arasındaki eşitsizlikler ve İmamoğlu'nun amatör sporu destekleme adına projeleridir.²⁷ Amatör spora yönelik çözümlerini gençlik ve aile temalarıyla bağlantılı olarak vermesi, İmamoğlu'nun genel öykü anlatımı stratejisine uygundur. Konuşmanın sonunda oy kullanmanın ve demokratik hakların önemine değinerek dayanışma, uzlaşma ve işbirliği vurgusu yapması da aynı çerçevede değerlendirilebilir. Böylece, belediye hizmetlerinin teknik yönlerine ilişkin vaatlerini anlatısının parçası olarak sunmuş ve öykünün kahramanı olarak konumuyla ilişkili biçimde vermesi dikkat çekicidir. Konuşmasında doğruluk, adalet ve hak kavramlarına bağlı temaları sıkça kullanmıştır. “Haklının yanında olmak”, “demokrasiyi, kardeşliği, barışı ve milletçe kucaklaşmayı desteklemek” ve “insana saygının ve kente özenin yanında saf tutmak” deyişleri yaşam-dünyasının temel uzlaşmalarına dayanan temalar içermektedir. Rakibinin durumunu bu kavramların karşıtıyla konumlandırmış ve “kendi nefsinin peşine düşenlerle mücadele” üzerinden rakibini çıkarıcı, kendisini ise ortak faydadan yana olarak sunmuştur. Bu deyiş aynı zamanda, daha iyi bir dünya ve ölümden sonraki yaşam uğruna bireysel çıkarılardan fedakârlık çerçevesindeki dindarlığa gönderme yapmaktadır. “Özgür irade” ve “kutsal şehir” deyişleri ise dini ve dindışı kavramların birlikte kullanılmasına örnektir. Bu tür kullanımlar, anlattığı öyküyü popülerleştirme ve daha fazla takipçiyi öyküyü yeniden üretmek için teşvik etme çabası biçiminde düşünülebilir.

İmamoğlu kampanyanın son günü olan 22 Haziran'daki mitingini muhafazakâr Sultanbeyli ilçesinde düzenlemiştir.²⁸ Adalet, yolsuzluğa karşı çıkma, hak arayışı, azınlığın baskısına karşı çoğunluğun hakları ve halk egemenliği konuşmada dikkat çeken başlıca temalardır. Toplumsal uzlaşmalar çerçevesinde konuşmasında geçen diğer ifadeler “kardeşlik”, “birlik ve uzlaşma”, “halka hizmet”, “manevi değerlere bağlılık”, “sevgi”, “sözüne sadık kalma”, “gençler”, “aile”, “kadın” ve “annelik” olarak sayılabilir. Öykü kahramanının konumu çerçevesinde “haksızlığa uğramış kişi” ve “içimizden ve aileden biri” temaları öne çıkmıştır. Bu bağlamda, anlatının kahramanı, çoğunluğun hakları için mücadele edeceğini vaat etmekte, kanıt olarak da kendi adalet arayışını göstermektedir. Son düzeyde sunulan argüman, İmamoğlu'nun başkan seçilmesinin halk egemenliğine dayalı adil bir yönetim kuracağı ve haksızlıklara son vereceği biçimindedir. Konuşmasında, seçimden sonra aynı kalacağı ve

²⁵21 Haziran 2019, Sarıyer mitingi. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/imamoglundan-devlet-memurlarina-cagri-kisiye-hizmet-etmeyin-devlete-hizmet-edin-5191235/> [Erişim tarihi: 18.02.2020].

²⁶21 Haziran 2019, Şişli'de otel toplantısı. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/ekrem-imamoglundan-diplomaciklamasi-5190356/> [Erişim tarihi: 18.02.2020]. Toplantıda İmamoğlu üniversite diplomasıyla ilgili iddialara yanıt verirken alaycı üslubunu korumuş ve doğrudan Cumhurbaşkanı'na göndermede bulunmuştur. Sözcü Gazetesinin de bu sözleri başlığa çekmesi dikkat çekicidir. Buradaki üslup, genelde polemige girmeyen ve ulusal değil yerel iktidara aday olduğunu vurgulayan tavrıdır (Büyükçekmece konuşmasıyla birlikte) uzaklaşmanın örneğidir. “Kahramanın mücadelesi” anlatısı içinde seçmenlerin bu tür sözleri duymaya hazır hale geldiği söylenebilir.

²⁷Şişli'de otel toplantısı. <http://www.milliyet.com.tr/gundem/imamoglu-48-saat-sonra-sandik-basina-gitmemiz-cok-onemli-bir-gorev-2892913> [Erişim tarihi: 18.02.2020].

²⁸<https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/soz-veriyorum-bugun-nasilsa-yarin-da-ozumuz-sozumuz-bir-olacak-5192127/> [Erişim tarihi: 22.03.2020].

sözlerini tutacağı vaadini özellikle vurgulamıştır. Bu durum, önceki seçimlerde iktidar partisini desteklemiş bulunan ilçe halkının CHP’li bir siyasetçinin samimiyetine dönük olası kuşku ve şüphelerini rahatlatma çabasıyla açıklanabilir. Öte yandan, sözünü tutacağından kuşku duyulan bir siyasetçinin sözünün geçerli olabilmesi noktasındaki paradoksun aşılması kolay değildir. Bu noktada, siyasal öyküleştirme ve İmamoğlu’nun anlatının kahramanı olarak kabul edilmesi süreçleri işlevlerini yerine getirmiş olabilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Siyasal iletişim çerçevesinde, seküler kavramların dine uyarlanmasına ya da buna çaba gösterilmesine bütün dünyada rastlanmaktadır. Öte yandan, farklı dünya görüşlerinin uygulamada benzeyen adalet ve barış gibi durumları amaçlaması, onlara ait kavramları birlikte kullanmak için yeterli olmayabilir. Bir başka deyişle, kavramların siyasal popülizmin basitliği ya da siyasetçilerin hırsı ekseninde kolayca bir araya gelebileceği söylenemez. Türk modernleşmesinin uzun ve çatışmalı geçmişi, bir sözcüğün geçmişini ya da hangi bağlamda ifade edildiğini önemli kılmaktadır.

Kampanyasının son on gününde İmamoğlu’nun din vurgusunu arttırdığı ve dini kavramlara seküler kavramlarla birlikte yer verdiği görülmüştür. Örneğin birçok konuşmasında “kul hakkı” ve “haram yememek” kavramlarını, “halk iradesi” ve “demokrasi” kavramlarıyla art arda kullanmıştır. Ancak, söz konusu kavramlar ideolojik ve tarihsel açıdan farklı konumdadırlar; hatta dünyanın anlamlandırılması açısından farklı oldukları söylenebilir. Buna rağmen, en azından seçmenlerin bir bölümünün gözünde, İmamoğlu basit popülizm içinde algılanmamış ve hırslı ya da fırsatçı bir siyasetçiden fazlası olarak görülmüştür. İmamoğlu’nun temel yaklaşımı, kampanyasını bir anlatının tutarlılığı içinde sunmasıyla açıklanabilir. Bu strateji, onu bir anlatının başkarakteri ya da seçmenler açısından içinde yaşanan bir öykünün kahramanı olarak sunmaya dayalıdır. Süreç bir kez işlemeye başlayınca, samimi kabul edilmiş ve argümanlarının seçmenleri ikna etmesi kolaylaşmıştır.

Bu çalışmada, temel kuramsal dayanaklar olarak Kant’ın *şematizmi* Habermas’ın dile ve topluma ilişkin *evrensel pragmatik* kuramı ile birlikte kullanılmıştır. Propp’un, öyküleri yapılar ve işlevler halinde inceleyen anlatı kuramı, *siyasal anlatı temalarının* anaakım siyasal iletişim çalışmalarına göre farklı bir yaklaşımla ele alınmasının temelidir. *Sözedimi kuramları* ise, temaların seçmenler açısından nasıl işlev gördüğünü ve onları ikna ettiğini anlamaya yardımcıdır. Öte yandan, geçerli ve gerekli argümanlarla desteklenmeyen bir anlatının işlev üstlenmesi mümkün değildir. Bu bağlamda, akılcı kanıtlama ve ikna, toplumun ortak dünya algısı içinde yer alan uzlaşılardan yardımıyla ortaya çıkabilir. Habermas’a göre söz konusu uzlaşılardan, toplumun bir lideri ve onun yapacaklarını meşru kabul etmesini sağlamaktadır.

Bu çalışmanın dayandığı kaynaklar ve incelenen örnek çerçevesinde siyasal öykü anlatımının genel geçerli bazı kuralları ortaya konulabilir. Kurallar, aynı zamanda öykü anlatımı stratejisinin aşamalarıdır. Sıralama gelecekte farklı kampanyaların koşullarına göre gözden geçirilebilir.

- I. Öykünün/anlatının kahramanı, aday siyasetçidir ve “iyi” karaktere karşılık gelir. “Kötü” ise, öykünün diğer karakteridir ve liderin rakibini ya da seçmenler adına mücadele ettiği çıkar odaklarını temsil etmektedir. Öykünün bütünlüğü içerisinde bu karşıtlık adayın lider, çözüm getirecek kişi ya da çözümün kendisi olarak konumlandırılmasına yardım eder. Adayın öykünün kahramanı ya da iyi karakteri olarak konumlandırılması, daha sonra sunduğu argümanlar ve temalar arasında işlevsel bağlantılar kurulmasını kolaylaştırmaktadır. Böylece, kampanyada sunulan argümanların dayanakları/gereçleri seçmenler tarafından geçerli kabul edilebilir.
- II. Seçim ya da iktidara yürüyüş, mutlu sonla bitecek bir öykü olarak sunulmalıdır. *İyilik* kavramı (kategorik zorunluluk) çerçevesinde adayın niteliklerini içeren temalar toplumsal uzlaşılardan, kolektif faydayla bağlantılı değerleri, kurumları ve ilişkileri içermektedir: “Değerlere bağlı ve inançlı kişi”, “değerlerin koruyucusu/hizmetkârı”, “haksızlığa uğrayan/mücadele eden kişi”, “halktan (içimizden) biri”, “halkın kurtarıcısı (ulusun babası)”, “aileden biri (kardeş ya da baba)”. İyilikle bağlantılı temalar, geçerliliğin yanı sıra meşrulaştırma için gereklidir.

- III. Çözüm çerçevesinde sunulan adalet, umut, refah, halk egemenliği, eşit hizmet ve siyasal uzlaşma temaları da iyilik kavramı ile bağlantılıdır. Bu temalar, kararsız seçmenlerin adayı meşru kabul etmelerine yardımcıdır. Ancak, bu temaların ağırlıklı işlevi sorunlara genel ve soyut çözümler vaat etmektir. Söz konusu işlev ise kahramanı niteleyen öncelikli temaların varlığına bağlıdır.
- IV. Diğer temalar, belirli sorunlarla ilişkilidir ve çözüm önererek işlev kazanırlar. Kentsel/ulusal/ekolojik sorunlar, yaşam kalitesi, kaliteli hizmet, vergi indirimi, yatırım/istihdam gibi temalar bu çerçevede örnek gösterilebilir.
- V. Adayın özel yaşamıyla ilgili seçilmiş ayrıntılar dolaşıma sokulur. Kamuoyu önüne ailesiyle çıkması, her ebeveynin yapması gereken rutin etkinliklerde yer alması, çocukluğundan başlayarak geçmişle ilgili anıların yayınlanması öyküleştirmeye için yardımcı stratejilerdir. Adayı genel siyasi eğilimler açısından farklı/ilgi çekici kılan özellikleri varsa, bunlar da öyküleştirmeyi destekleyebilir. Ancak bu özellikler, “iyi” karakter olmanın gerektirdiği niteliklerle çelişmez.
- VI. Bir anlatı, ne kadar çok kişi tarafından dinlenirse inanan sayısı ve argümanların ikna ediciliği o oranda artar. Dolayısıyla, öyküleştirmeye için kitle iletişim araçları, mitingler ve parti toplantıları önemlidir. İnternet ise, kampanya eksenindeki açıklamaları ve öyküyü destekleyen mini öyküleri (videolar ya da paylaşımlar) yayınlamak, adayın geçmişle ilgili kişisel ayrıntıları yaymak, aday adına seçmenlerle yazışmak gibi avantajlar sağlamıştır.
- VII. Öyküyü izleyenler, yeniden üretmek ve siyasal katılımında bulunmak isteği hissederler. Sosyal medya, seçmenlerin kendilerini öykünün parçası olarak duyumsamasını kolaylaştıran araçlar sunmaktadır. Günümüzdeki siyasal öykü anlatımının, daha önceki dönemlerden başlıca farkı bu noktada ortaya çıkmaktadır.
- VIII. Yönetici müdahalesi ya da seçmenlerin birbirleri üzerindeki denetimi, sosyal medyadaki küçük öyküleri ve okuyucu katkılarını genel strateji içinde tutabilir. Dolayısıyla, kurulu güç ilişkilerini yeniden üreten mekanizmalar anlaşılmadan, siyasal katılım için kullanılan sosyal medyanın özgürleşmeye hizmet etme potansiyeli değerlendirilemez.

İmamoğlu örneğinden yola çıkılarak siyasal anlatı temalarının üstlendiği kabul edilen iki işlev yukarıdaki kurallar açısından önemlidir. Aday siyasetçiyi (kahramanı) benimsetmek için nitelikler sağlama ve eylemlerine meşruluk kazandırma işlevi, lideri konumlandırmaktadır. Adayın (liderin) sorunlara önerdiği çözümleri geçerli gösterme işlevi ise, seçmenlere politika sunmak açısından önemlidir. Böylece, siyasal öykü anlatımının işleyişini betimleyen yukarıdaki maddelerden I ve II siyasal anlatı temalarının birinci işleviyle (nitelik ve meşrulaştırma); IV ise ikinci işlevle (gerekçeleştirme) ilgilidir. Madde III, birinci işlevin yanı sıra ikinci işlev için de önemlidir. Sonraki dört madde ise siyasal öykü anlatımının örgütlenme ve toplumsal iletişim temelinde işleyişini açıklamaya yardımcıdır.

Siyasal iletişim kampanyaları, toplumsal sistem içerisinde mücadele eden söylemlerin birbirleriyle uyum ve çatışmaları çerçevesinde betimlenebilir. Çatışma, modern toplumda yaşam-dünyasından geriye kalanlar ve araçsalcı modernliğin sistemi arasında meydana gelmektedir. Ticari iletişim söz konusu olduğunda üzerinde uzlaşmış anlamlar, normlar ve doğru-duyu bağlamındaki tercihler kurumsal başarı amacıyla kullanılmakta ya da sömürülmektedir. Öte yandan, siyasal iletişim kampanyaları tümüyle araçsal akla bağlı olursa, kolektif bir eylem olan oy verme yönelimi üzerindeki etki sınırlı olacaktır. Özellikle, muhalif bir adayın iktidar partisine karşı argümanları iletişimsel-uzlaşmacı akılçılığa dayalı gerekçelerle desteklenmeli ve toplumsal uzlaşılardan destek almalıdır. Geçmişte sistemin doğrudan kurucusu olan ancak, neo-liberal siyasaları uygulayan partiler karşısında uzun zamandır muhalefette kalmış CHP'nin bu noktada gözlenen ikilemi yaşadığı söylenebilir. Sağ kanattan bir ortakla seçim ittifakı oluşturmasının bu ikilemi aşmasını sağlayacağı söylenemez. Dolayısıyla, bu çalışmada Millet İttifakı'nın CHP'li adayının İstanbul Büyükşehir Belediye başkanlığını kazanması açısından, iletişim stratejisindeki farklılığın ve siyasal öykü anlatımının etkisi irdelenmiştir.

Siyasal adayların eleştirileri ve çözüm önerileri, akla ve toplumsal normlara uygun; ayrıca, aday tarafından yerine getirilmesi mümkün olarak algılandığı takdirde seçmene etki etmektedir. Öte yandan, siyasal kampanyalar söylem analiziyle açıklamak için fazla karmaşık olabilir; siyasetçilerin konuşmaları ise retorik çerçevesinde tutarlılık göstermeyebilir. Bu noktada, siyasetçinin sözleri ekseninde sunulan argümanların gereklilik ve geçerliliği daha geniş bir bağlam içinde, bir anlatı yardımıyla ortaya çıkmalıdır. Böylece, siyasal bir kampanyanın öykü anlatımıyla yürütülmesi ve anlatının merkezindeki kişiliğin toplumsal çözümün öznesi konumuna gelmesi söz konusudur.

Ekrem İmamoğlu'nun kişiselleştirme yaklaşımı ve siyasal öykü anlatımı stratejisi özgün farklılıklar içermektedir. Sosyal medyayı etkin olarak kullansa da geniş çaplı mitingler ve bunlara dayalı haberler, kampanyası açısından önem taşımıştır. Mevcut alanyazınında ise siyasal öykü anlatımının dijital içerik üzerinde incelenmesi eğilimi bulunmaktadır. Böylece, konunun teknolojik determinizm içinde dijital medyaya bağlı bir fenomen olarak bırakılması genel bir kuramsal açıklama geliştirmeyi zorlaştırmış olabilir. Öyküleştirilmiş bir seçim süreci, her anlatı gibi, toplumsal dilin yeniden üretimi üzerinden işleyen bir süreçtir. Dolayısıyla çalışmalar, adayın nasıl gösterildiğine değil, ne söylediğine ve seçmenler tarafından nasıl görüldüğüne odaklanmalıdır.

Bir adayın seçim mücadelesi ya da üstesinden geldiği zorluklar öyküye dönüştürülürken farklı yaklaşımlar kullanılabilir. Örneğin, bir kampanya “kötülüğe karşı verilen kutsal savaş” öyküsüne dönüştürülebilir ve demokratik yaklaşımdan uzaklaşabilir. Yirminci yüzyıl boyunca, totaliter rejimlerde ulusun soyut düşmanlarına karşı verilmiş “kavgalar” bu çerçevede kurulmuş öykülere örnektir. Söz konusu anlatılar, efsaneye ve modern mite dönüşmüş; lider ise kahramandan öte, kült haline gelmiştir. Öte yandan, öyküden efsaneye dönüşen anlatılarda argümanların mantıklı ve açıklanabilir olması ya da sorgulamaya açık gerekçelere dayandırılması mümkün değildir. Dolayısıyla, açık katılımlı seçim süreçlerinde totaliter stratejinin başarısı sınırlı olacaktır. İmamoğlu örneğinde, demokratik seçim süreci meşru bir mücadelenin ve bu mücadeleyi veren kahramanın öyküsü olarak sunulmuştur. Ortaya konulan sorunlar somuttur ve gerçekçi argümanlar halkın kolektif olarak adayın mücadelesine katıldığı iddiasını desteklemiştir. Aynı zamanda, İmamoğlu'nun argümanları için açıklanabilir gerekçeler kullanması da mümkün olmuştur. Bu çerçevede aday, kampanyasını samimiyet ve sahicilik temelinde yürütmüştür. Öte yandan, bu çalışma açısından önemli olan İmamoğlu'nun samimi olup olmadığı değil; seçmen üzerinde samimi olduğu duygusunu nasıl oluşturduğudur. İncelenen zaman aralığında İmamoğlu dini değerleri “hak-adalet-halk hâkimiyeti” gibi toplumda genel kabul görmüş dindışı temalarla kaynaştırmış; böylece seçilmesi sürecini insanlarda iyilik hissi uyandıran bir anlatıya çevirmiştir. Toplumsal uzlaşılarla dayanarak seçmenleri kendi başarısını desteklemeye, öyküsüne ortak olmaya ve yönetime katılmaya davet etmiştir. Burada ortaya çıkan ikna stratejisi retoriğin ötesinde, anlatının kahramanı üzerinden kampanyanın kişiselleştirilmesi ve siyasal anlatı temalarının tutarlı kullanımıyla mümkün olmuştur.

KAYNAKLAR

- Bal, D. ve Onay, A. (2018). Yeni medya ve dijital hikâye anlatıcılığının geleceği. *16th International Symposium Communication in The Millennium CIM* . 863-875.
- Barthes, R. (1988). *Anlatıların yapısal çözümlemesine giriş*. (Çev. Mehmet Rıfat) İstanbul: Gerçek Yayınları.
- Barthes, R. (2011). *Çağdaş söylenler*. (Çev. Tahsin Yücel). İstanbul: Metis.
- Bebel, A. (2019). *Hız. Muhammed ve Arap-İslam kültürü dönemi*. 2. Baskı (Çev. Veysel Atayman). İstanbul: Bordo-Siyah
- Berger, A. A. (2019). *Media analysis techniques*. (6th Edition). London: Sage Publications.
- Bode, L. ve Vraga, E.(2018). “Studying Politics Across Media”. *Political Communication*, 35(1), 1-7.
- Dağtaş, E. (2006). *Türkiye’de magazin basını*. Ankara: Ütopya Yayınları.

- Dağtaş, E. ve Okuroğlu, M. S. (2009). Türkiye sağında siyasal İslam'ın yükselişi: 29 Mart 2009 yerel seçimleri öncesinde Saadet Partisi'nin söyleminin yaygın basındaki analizi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 12, 121-173.
- Dağtaş, E. ve Okuroğlu, M. S. (2012). Küreselleşme Çerçevesinde Medya Ortamındaki Tektipleşmenin Magazin İçerikleri Üzerinden Çözümlemesi. (İçinde) Erdal Dağtaş (Ed.) *Küreselleşme, Medya, Toplum*. Ankara: BirGün Kitap, 99-164.
- Fidan, D. (2007). Türkçe ezgi örüntüsünde duygudurum ve söz edimi görünümü. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gradinaru, C. (2015). Digital Storytelling as Public Discourse. *Journal of Seminar of Discursive Logic, Argumentation Theory and Rhetoric*, 13 (2), 66-79.
- Habermas, J. (1984a). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society*, Vol.1. (İng. Çev. Thomas McCarthy ve Jürgen Habermas) MA, Boston: BeaconPress.
- Habermas, J. (1984b). *The theory of communicative action: Lifeworld and System-A Critique of Functionalist Reason*, Vol. 2. (İng. Çev. T. McCarthy ve J. Habermas). MA, Boston: Beacon Press.
- Hobsbawm, E. (2019). *Kısa 20. Yüzyıl: 1914-1991 Aşırılıklar Çağı*. (Çev. Yavuz Alogan) (12. Basım). İstanbul: Everest Yayınları.
- Holtz-Bacha, C., Langer, I.A. ve Merkle, S. (2014). The personalization of politics in comparative perspective: campaign coverage in Germany and the United Kingdom. *European Journal of Communication*, 29(2), 153-170.
- Horkheimer, M. ve Adorno, T. W. (1995). *Aydınlanmanın diyalektiği: Felsefi Fragmanlar-I* (Çev. O. Özügül). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Jenkins, H. (2017). "Voices of a New Vernacular: A Forum on Digital Storytelling. Interview with Henry Jenkins". *International Journal of Communication*, 11, 1061-1068.
- Kant, I. (1988). *Logic*. (İng. Çev. R.S. Hartman ve W. Schwartz). New York: Dover Publications.
- Keim, N. ve Rosenthal, A. (2016). Memes, Big Data und Storytelling. Rückblick auf den Digitalen US Wahlkampf. (İçinde) Christoph Bieber ve Klaus Kamps (Ed.), *Die US Präsidentschaftswahl 2012*, ss. 307-330. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lamberti, E. (2012). Memory Between Old and New Media. Rethinking Storytelling as a Performative Practice to Process, Assess and Create Awareness of Change in the World of Secondary Orality. *Journal for Communication Studies*, 5(2), 227-244.
- Lehman-Wilzig, S. ve Seletzky, M. (2010). Hard News, Soft News, 'General' News: The Necessity and Utility of an Intermediate Classification. *Journalism*, 11(1), 37-56.
- Levi-Strauss, C. (1995). *Myth and Meaning: Cracking the Code of Culture*. (İng. Çev. ve Önsöz: W. Doniger). New York: Schocken Books Inc.
- Lewis, B. (1993) *Modern Türkiye'nin Doğuşu*. (İng. Çev. Metin Kıratlı) Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları (5. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Liebhart, K. ve Bernhardt, P. (2017). Political Storytelling on Instagram: Key Aspects of Alexander Van der Bellen's Successful 2016 Presidential Election Campaign. *Media and Communication*, 5(4), 15-25.

- Mc Nair, B. (2016). “Image, Political”. (İçinde) G. Mazzoleni, et all. (Ed.) *The International Encyclopedia of Political Communication-Volume II* (pp. 505–513). NJ: Hoboken, Wiley Blackwell.
- Megill, A. (2012). *Aşırılığın Peygamberleri: Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida*. (Çev.Tuncay Birkan). İstanbul: Say Yayınları.
- Mutlu, E. (2005). *İletişim Sözlüğü*. (4. Baskı). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Okuroğlu, M. S. (2016). Eleştirel medya okuryazarlığı kuramı: Eskişehir okulları ölçeğinde bir alan araştırması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, N. (2019). *Kahramanın yolculuğu*. İstanbul: MediaCat Yayınları
- Piaget, J. ve Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. New York: Basic Books
- Propp, V. (2011). *Masalın biçimbilimi* (Çev. Mehmet Rıfat) İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Stokes, J. (2013). *How to do media and cultural studies*. (2nd Edition). London: Sage Publications.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. (Updated edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuchman, G. (1972). Objectivity as a strategic ritual. *American Journal of Sociology*, 77, 660-679.

İnternet Kaynakları

- Erdoğan, R. T. (2019). “Erdoğan, AK Partili başkanlara seslendi: Metal yorgunluğunun izlerini sileceğiz” Milliyet Gazetesi, 01.11.2019 tarihli haber. <https://www.milliyet.com.tr/siyaset/erdogan-ak-partili-baskanlara-seslendi-metal-yorgunlugunun-izlerini-silecegiz-6069463> [Erişim tarihi: 01.12.2020]
- Özkan, N. (2019). “Necati Özkan: İmamoğlu Türkiye seçmeninin sevgilisi haline geldi” *Sözcü Gazetesi*, 25.06.2019 tarihli röportaj. <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/biz-stratejimizi-sadece-gercekler-uzerine-kurduk-5196198/> [Erişim tarihi: 07.04.2020].
- http://www.milliyet.com.tr/Milliyet_Gazetesi_Internet_Sitesi.13-22_Haziran_2019_tarih_araliginda_Ekrem_Imamoglu_icerigine_sahip_haberler,[Erişim tarihi: 18.05.2020].
- https://www.sozcu.com.tr/Sözcü_Gazetesi_Internet_Sitesi.13-22_Haziran_2019_tarih_araliginda_Ekrem_Imamoglu_icerigine_sahip_haberler,[Erişim tarihi: 18.05.2020].
- <https://www.youtube.com/channel/UCT0byua4qIz2wtrmnXoPK6w>[Erişim tarihi: 07.04.2020].
- https://twitter.com/ekrem_imamoglu[Erişim tarihi: 07.04.2020].

Extended Abstract

The structural elements of political storytelling should vary based on the society and circumstances. Ekrem İmamoğlu challenged for the office while the conditions arised from Turkey’s economic and social problems, which gave advantage to a candidate from opposition parties. In this context, he could make benefit from possible reactions against 40 years of neo-liberal policies and deregulation processes in a global megalopolis. On the other hand, such reactions are not specific to developing countries. Similar reactive indicators can be found in Western Europe and North America. Consequently, despite the differences at the national level, general rules explaining the operationalization of political storytelling, can be put forward based on the example of İmamoğlu. Political storytelling is the part of an overall strategy which aims to position a candidate as the leader and subject, to make the supporting arguments reasonable, behind his/her promises and claims. In this study, news texts containing the speeches of İmamoğlu, who won the office of İstanbul

Metropolitan Mayorship, were analyzed during the last ten days of the election campaign. According to the theoretical approach of this study, it is assumed that there are some general rules valid for political story telling and then, the validity of these rules has been tested. In this context, the main function of the political narrative themes is to offer qualities that would position the candidate as the main character of the process and to legitimize his actions. The second function of the themes is to support the solutions suggested by the candidate about the problems and to give validity to his arguments in the perception of the society. The eight rules of political storytelling process have been proposed upon the sample of İmamoğlu's campaign in the conclusion of this essay. In the study, the meaning patterns applied during the construction of a political campaign and the arguments compatible with these patterns have been taken for analyses, instead of the reflections in social media. There is a tendency in the current literature to examine political storytelling through digital content. Thus, to contemplate the concept as a phenomenon independent on digital media may have made it difficult to develop theoretical explanations. Indeed, storytelling cannot be conditional upon any form of media. Online technologies have made more visible the operation of the strategies on the audience side, strategies having implemented since the twentieth century. On the other hand, individuals' sharing, commenting and reproducing campaign messages on social media may be the result of a continuing process. The basic contents put on the agenda of the users were produced in line with strategic communication. A narrated campaign, like every narrative, is a process that works through the reproduction of societal language. Therefore, studies should focus on what the candidate says and how their words are perceived by voters, not the way he is shown. In this way, the critical questions might be, how the story is constructed and how it is accepted by voters. Political storytelling practices differ in terms of the details from a politician's private lives, the approach of personalization, politically economic conditions, the problems being dealt with during campaigns and the communication channels used. İmamoğlu presented himself in the election process with his private life and family (especially with his wife); however, he used less of such details than European politicians who operationalized political storytelling in their campaigns. Yet his campaign was very person-based in its own way. Although he used social media effectively, large-scale meetings and mass media news about the meetings, all had been important for his campaign. The other candidate was from the party which has held national and local government; however, the other candidate was not the mayor, because the previous mayor was removed from his post. Any inconsistencies of the opponent, provided İmamoğlu many tools to build his legitimacy in the perception of the voters and to gain trust. He emphasized on the religion or religiousness that would be odd to the CHP tradition and continuously he used religious values to criticize his conservative rival. This is a part of offering positive personality and leadership within his campaign. The news texts containing his public speeches, reveal the basic mechanism of the political storytelling which positioned the candidate of National Alliance as "the good person" and "one of us". It is possible to distinguish some of the themes he used as religious or secular. However, some themes were operated on similar words; sometimes they were presented in religious and sometimes secular context. This situation is associated the different sources of national identity in Turkey. As a result, the political narrative themes used in the campaign were based on the meanings reconciled on, within the common world-views of the voters. Thus, the strategy, which used cognitive schemes that society has agreed upon -on the basis of religious beliefs, family and national values- has made İmamoğlu the hero of his own narrative. From this point on, the criticisms of his opponent and the solutions he proposed for governing the city, provided functions to the narrative themes and within the narrative İmamoğlu proposed their arguments to the voters, on the axis of "struggle for goodness". This paper proposes a theoretical explanation for the applications and practices of political storytelling; however, it should always be kept in mind that the outcome of a political narrative can be very different under different circumstances. İmamoğlu's campaign presented the main device of his struggle as public sovereignty in a democratic election process; in this way, reconciliation, justice and fair income distribution were argued as the goals to be reached at the end of the story. The campaign gathered enthusiastic crowds that were part of the story, at great meetings and active followers on social media; and it ultimately achieved a decisive success. On the other hand, as examples from the twentieth century show, political narratives can turn into "fight against evil" and "holy war under the flag of the leadership" and then, it can impose its arguments obligatory under social sanctions.

Consequently, political storytelling is not a new phenomenon depended on the internet or digital media. Furthermore, it should not be forgotten that, political storytelling may advance towards goals other than democracy and liberation.

ÇEVRE YOLLARININ 3194 SAYILI İMAR KANUNUNUN 18. MADDE UYGULAMALARI İLE AÇILMASININ TEORİK İLKELER VE UYGULAMA YÖNLERİNDEN TARTIŞILMASI: VAN İLİ ÖRNEĞİ

Yeşim ALİEFENDİOĞLU*
İskender DUMAN**

ÖZ

Sürdürülebilir planlı kentleşmenin sağlanabilmesi adına, mevcut yasal düzenlemeler doğrultusunda etkin kamu yatırım ve düzenlemelerinin yapılması oldukça önem taşımaktadır. Bu durumda yasal düzenlemelerin etkin kamu yatırımlarına olanak sağlayacak şekilde dizayn edilmiş olmasının önemli olması kadar toplum ve kamu yararı, mülkiyet hakkı, tarihi ve kültürel değerler gibi unsurlara önem vermesi de zorunlu görülmektedir. Bu çalışmada; çevre yollarının, kamulaştırma yöntemi ile değil 3194 sayılı İmar Kanunu 18. madde uygulamaları ile açılmaya çalışılması, yapılan hukuki düzenlemeler, mevcut uygulamalar ve bu uygulamalara ilişkin verilen mahkeme kararları ışığında irdelenmiştir. Bu bağlamda 14.04.2016 tarihli ve 6704 Sayılı Kanunun 9. maddesiyle, 3194 sayılı İmar Kanunu 18. maddesinin kapsamıyla ilgili yapılan düzenlemenin Kanunun temel ilkeleriyle uyumlu olmadığı düşünülmekte olup söz konusu hukuki düzenlemenin öncesinde verilen mahkeme kararlarının ilgili hukuki düzenleme ile ters düştüğü açıkça görülmektedir. Yapılacak olan uygulamaların daha kısa sürede ve başarıyla sonuçlandırılması adına ilgili bölgede yer alan yerel idarelerin ve taşınmaz maliklerinin her aşamada çalışmalara dahil edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Kamulaştırma masraflarından tasarruf amacıyla çevre yollarının 3194 sayılı İmar Kanunu 18. maddesi gereğince yapılan uygulamalarla açılmaya çalışılması aşamasında, normal şartlarda imar planı olmayan alanların planlanması ile kamulaştırma masraflarından kaçınarak elde edilen tasarruf ile tarımsal niteliği bozulan alanların, oluşan ekolojik bozulma sonucu yaratacağı maliyetin karşılaştırılması ayrıca önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: İmar kanunu, 18. madde uygulamaları, çevre yolları, imar planı, düzenleme ortaklık payı oranı (DOPO)

DISCUSSION ON THEORETICAL PRINCIPLES AND APPLICATION ASPECTS OF THE OPENING OF FREEWAYS WITH THE APPLICATIONS OF ARTICLE 18 OF THE DEVELOPMENT LAW NO. 3194: THE CASE OF VAN PROVINCE

ABSTRACT

In order to achieve sustainable planned urbanization, effective public investment and regulations in line with the existing legal regulations are very important. In this case, it is important that the regulations are designed to enable efficient public investments; it is also compulsory to give importance to the elements such as general and public interest, property rights, historical and cultural values. The aim of this study is to examine the freeways through the implementation of Article 18 of the Development Law no. 3194, in the light of the legal regulations, current practices and court decisions. In this context, it is considered that the regulation on the scope of article 9 of the Law No. 6704 dated 14.04.2016 and made on article 18 of the Development Law no is incompatible with the basic principles of the law and it is clearly seen that the court decisions made before the said legal regulations are in contradiction with the relevant legal regulation. It is considered that it would be

* Doç. Dr. Ankara Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Gayrimenkul Geliştirme ve Yönetimi Bölümü, e-posta: yesim006@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6930-4430>

** E-posta: iskenderduman7@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9761-7191>

beneficial to include local administrations and real estate owners located in the relevant region at all stages in order to finalize the implementations to be performed in a shorter time and successfully. In order to save the expropriation costs, at the stage of opening the roads with the practices made in accordance with Article 18 of the Development Law no. 3194, it is also important to compare the savings of avoiding expropriation costs and the cost of agricultural degraded areas as a result of ecological degradation.

Keywords: Development law, article 18 applications, freeways, zoning plan, development readjustment share

GİRİŞ

18. yüzyıldan itibaren yaygınlaşmaya başlayan, arazi düzenlemelerine ilişkin yasal dayanakların, 16. yüzyıldan beri özellikle kırsal alanda yapılagelmekte olan düzenlemeler ile şekillendiği görülmektedir. 19. yüzyıldan itibaren ise kentsel alanlarda uygulamaların yapıldığı ve yaygınlaştığı görülmektedir (Dieterich, 1996: 401). Arazi ve arsa düzenlemeleri işlemleri 1950’li yıllar sonrasında bir yöntem olarak kullanılmaya başlanmış olsa da esasında çoğu ülkede 20. yüzyılın başından itibaren, kentsel alanlarda arazi ve arsa uygulamalarına ilişkin yasal düzenlemelerin şekillenmeye başladığı görülmektedir. Nitekim uluslararası literatür incelendiğinde arazi ve arsa düzenlemesi ile ilgili çalışmaların 1980’li yılların başlarında yoğun olarak hız kazandığı gözlenmektedir. Yapılan birçok akademik çalışma ile arazi ve arsa düzenleme işlemlerine ilişkin faydalar ortaya konmuştur. Söz konusu bu çalışmalara Archer (1982, 1986, 1989: 307-331), Doebele (1982: 29-53) ve Larsson (1997: 145) örnek olarak verilebilir. Arazi ve arsa düzenlemelerinin altyapı gereksinmelerinin sağlanması ve kentsel arsaların oluşumu konusunda kendini finanse edebilen bir yöntem olması, kamulaştırma yöntemine göre daha az maliyetle uygulamaların yapılabilmesi, kadastral yapının yeniden şekillendirilebilmesine olanak sağlaması (ki bu durum özellikle kadastral yapının çok parçalanmış ve düzensiz olduğu yerlerde oldukça önem taşımaktadır) ve uygulama sahası için gerekli olan park, yol gibi genel hizmet alanlarının kolaylıkla elde edilebilmesi, kamulaştırmaya göre, mal sahipleri açısından, arazi ve arsa düzenlemesi yönteminin daha az yıkıcı yönleri bulunması arazi ve arsa düzenlemesinin yararları olarak sıralanabilir.

Tarihsel süreci göz önüne alındığında kentleşme ve buna bağlı şehir planlama kavramının gelişmeye başladığı 19. yüzyılın ortalarından itibaren arazi ve arsa düzenleme işlemlerinin yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Bu bağlamda yapılan uygulamalar ile uygulamaya konu alanda bulunan taşınmaz maliklerinin doğrudan kullanabileceği ya da diğer bir ifadeyle faydalanabileceği sosyal donatı alanları (park, yol, dini tesis alanı, eğitim tesis alanı vb.) oluşturulmaktadır. Türkiye’de; kaynak yaratma konusunda yeterli gelişimi sağlayamayan belediyelerin mevcut kaynaklarının temel hizmetler için dahi yetersiz olduğu durumlarda çeşitli projelerde kamulaştırma giderleri için ilave kaynak yaratmaları oldukça zor olmaktadır. Bu durumda arazi ve arsa düzenlemeleri belediyeler için kamulaştırma işlemlerinde olduğu gibi ilave yüklü kaynak gerektirmediğinden oldukça avantajlı olmakta ve sıklıkla tercih edilmektedir.

Belli bir bölgedeki taşınmaz maliklerinden ziyade kamunun genel faydasına veya kullanımına ayrılmış alanlarda kamulaştırma işleminin yapıldığı görülmektedir. Kamulaştırma işlemi genel olarak özel mülkiyette bulunan taşınmaz bir malın tamamı veya bir kısmının, kamu yararının gerektirdiği hallerde, gerçek karşılığını peşin ödemek şartıyla, devlet ve kamu tüzel kişileri tarafından Anayasa ve yasada gösterilen esas ve usullere uygun olarak, zorla el atılması şeklinde açıklanabilir (Aliefendioğlu, 2016: 1338).

Bu çalışmada; yaygın uygulama şekli olan kamulaştırma yöntemiyle kamu kullanımına kazandırılan çevre yollarının imar uygulama yöntemleri ile kamu kullanımına kazandırılmaya çalışılması ele alınacaktır.

3194 SAYILI İMAR KANUNUNUN 18. MADDESİ GEREĞİNCE ARAZİ VE ARSA DÜZENLEMELERİ

1864 tarihli Turuk ve Ebniye Nizamnamesi, 1882 yılında çıkarılan Ebniye Kanunu ve 1925 tarihli 642 Sayılı Kanun ile özellikle yangın yerlerinin yeniden düzenlenmesinde ve şekillenmesinde, arazi ve arsa düzenlemesi bir uygulama aracı olarak kullanılmıştır. 1930 tarihli 1663 Sayılı Kanun ile 1351 Sayılı Kanuna yapılan eklemeler ile arazi ve arsa düzenlemesinin kapsamı genişletilmiş ve ilk defa yangın yerlerinin yeniden düzenlemesi dışında doğrudan arazi ve arsa düzenlemelerine yönelik olarak kullanılmaya başlanmıştır. Ankara Büyükşehir Belediyesi dışındaki belediyelere; arazi ve arsa düzenleme yetkisinin, 2290 Sayılı Kanun ile tanınması, diğer bütün belediyelerin söz konusu yöntemi kullanmasını sağlanmıştır. Arazi ve arsa düzenlemesi, 6785 sayılı İmar Kanunu ile bir yöntem olarak önerilmiş ve böylece uygulamaya giren taşınmazlardan kesinti oranı % 25 olarak belirlenerek kamu hizmetleri için yerler ayrılmış, ancak 1963 yılında Anayasa Mahkemesi tarafından verilen karar ile % 25 kesintinin, bedeli ödenmeksizin yapılan bir tür dolaylı kamulaştırma olduğu gerekçesiyle iptal edilerek yürürlükten kaldırılmıştır. 1605 Sayılı Kanun ile “Düzenleme Ortaklık Payı Oranı” (DOPO) kavramı ve “İmar parselasyon planı” kavramı da 6785 sayılı İmar Kanunu ile getirilmiştir. Günümüzde de yürürlükte bulunan İmar Kanunu ile DOPO önce % 35’e (Türk ve Ünal, 2003: 113) daha sonra 2003 tarihli 5006 Sayılı Kanunla, İmar Kanununda yapılan değişiklik ile % 40’a ve son olarak 04.07.2019 tarihli ve 7181 sayılı Tapu Kanunu ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile DOPO % 45’e çıkarılmıştır.

Yürürlükte bulunan 3194 sayılı İmar Kanunu 18. maddesinde, arazi ve arsa düzenlemeleri; imar sahası içerisinde yer alan yapılı ve yapısız arazi ve arsaların, maliklerinin veya diğer hak sahiplerinin oluru aranmaksızın, uygulama sahası içerisinde yer alan her tür taşınmaz ile birleştirmeye, birleştirme sonrasında uygulama imar planına uygun ada veya parsellere ayırmaya, müstakil, hisseli veya kat mülkiyeti esaslarına göre hak sahiplerine dağıtmaya ve resen tescil işlemlerini yaptırmak...” şeklinde açıklanmaktadır. Bahsi geçen hukuki düzenlemede dikkati ilk çeken “imar hududu” kavramıdır. Söz konusu arazi ve arsa düzenlemelerinin yapılabilmesi için öncelikle onaylı imar planlarının bulunması gerekmektedir. Belli standartlar doğrultusunda hazırlanmış 1/1000 ölçekli uygulama imar planları ile hedeflenen kentleşmenin sağlanabilmesi için planların mutlak surette uygulamaya konması gerekmektedir. Türkiye’de planların uygulamaya konmasının en etkili yolu ise 3194 sayılı İmar Kanunu 18. maddesi gereğince yapılan uygulamalar olarak görülmektedir.

Mevcut mülkiyet dokusu ve sonrasında hazırlanmış olan uygulama imar planları çakıştırıldığında, mülkiyet dokusunun imar planlarına uygun bir şekilde belli esaslar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Mülkiyet dokusunun imar planına uygun ada veya parsellere dönüştürülmesi beraberinde DOPO kavramını getirmektedir. DOPO kavramına İmar Kanununda; “düzenleme dolayısıyla meydana gelen değer artışları karşılığında “düzenleme ortaklık payı” olarak; düzenlemeye tabi tutulan arazi ve arsaların dağıtım sırasında bunların yüzölçümlerinden yeteri kadar saha düşülebilir...” şeklinde değinilmiştir. Yani yapılan arazi ve arsa düzenlemesi ile ilgili bölgede meydana gelen değer artışına karşılık, uygulamaya tabi olan tüm taşınmaz maliklerinden, hisseleri doğrultusunda, eşit oranda kesinti yapılmaktadır. Bu doğrultuda tüm taşınmaz maliklerinden, yapılan uygulama sonrası oluşan değer artışına karşılık, eşit oranda % 45’a kadar kesinti yapılmaktadır. Yapılan uygulama ile birlikte tüm maliklerin taşınmazlarında eşit miktarda değer artışı olacağı varsayıp eşit oranda kesinti yapılmakta bu durum gerçekçi olmadığı gibi hakkaniyetli bir yaklaşım olarak da görülmemektedir. Ana ulaşım arterlerine veya ticaret, park, meydan gibi alanlara yakın olan taşınmazların, yapılan kesinti ile kıyaslandığında oldukça fazla değer artışı olduğu bunun aksine söz konusu alanlara daha uzak taşınmazlarda ise yapılan kesinti oranı dikkate alındığında ise daha az değer artışı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan uygulamaların alan esaslı değil de değer esaslı yapılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Tarihsel süreciyle birlikte ele alındığında arazi ve arsa düzenlemelerinin diğer bir ifadeyle imar uygulamalarının kentsel gelişime, koruma alanlarının muhafazasına, düzensiz ve çarpık kentleşmenin önlenmesine, sosyal donatı alanlarının oluşturulmasına ve kentsel gelişimin planlı bir şekilde yönetilebilmesine olanak sağladığı bilinmektedir. Kentlerde gelişmişlik düzeyinin en temel belirleyici unsuru planlı gelişimin sağlanabilmesidir. Kentlerde ulaşılan gelişmişlik düzeyinin, ekonomik, sosyal ve teknolojik olmak üzere her anlamda ulusal gelişmişliğe doğrudan ve büyük katkısının olduğu görülmektedir.

Türkiye’de uzun yıllara dayanan kentleşme serüveninin istenilen düzeye ulaşamadığı sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu durum birçok alanda hedeflenen gelişme düzeyine ulaşamıyor olunmasının da temel nedeni olarak görülmektedir. Planlı kentleşmeye dair imar uygulama yöntemlerinde, uygulamada yaşanan birçok aksaklığa çeşitli çözümler geliştirilmesine yönelik istenilen düzeyin yakalanamadığı bilinmektedir. Bu durum zaman içerisinde imar uygulama yöntemlerinde esaslı değişikliklerin yapılması gerekliliğini gündeme getirmiştir. İmar uygulama yöntemlerinde planlı kentleşmeye dair istenilen düzeyin yakalanmasına yönelik olarak planlı kentleşmeyi başarılı bir şekilde hayata geçirmiş olan ülkelerin uygulama yöntemleri incelenerek alternatif yöntemlerin geliştirilmesi oldukça önem taşımaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda; planlı kentleşme hedeflerine büyük oranda ulaşmış birçok ülkede değer esaslı imar uygulama yönteminin benimsendiği görülmektedir.

Düzenleme ortaklık payları kapsamında değerlendirilecek alanlar çeşitli ek hukuki düzenlemeler ile zaman içerisinde artırılmıştır. Bu çalışmada detaylıca değinileceği üzere söz konusu düzenlemelerden biri de 6704 Sayılı Kanunun ile yapılan düzenlemedir. İlgili düzenleme ile “otoyol hariç erişme kontrolünün uygulandığı yol, suyolu” ibaresi eklenmiştir. Yapılan yeni düzenleme ile düzenleme ortaklık payları kapsamında değerlendirilecek alanlara; otoyol hariç erişme kontrolünün uygulandığı yol, suyolu eklenmiştir. Bu düzenleme ile 18. madde uygulamalarının kapsamında meydana gelen değişikliklere çalışmanın ilerleyen bölümlerinde detaylıca değinilecektir.

ÇEVRE YOLLARININ 18. MADDE UYGULAMALARI İLE AÇILMASI

Yaygın uygulama şekliyle kamulaştırma yöntemiyle kamu kullanımına kazandırılan çevre yollarının imar uygulama yöntemleri ile kamu kullanımına kazandırılmaya çalışılması oldukça yeni bir yaklaşımdır. Arazinin kıt bir varlık olması, gelişen ve büyüyen Türkiye’de araziye olan ihtiyaç ve buna bağlı ilginin artması arazi fiyatlarında düzenli olarak artışa sebep olmaktadır. Bu durum kentsel alanlar ya da kentleşme potansiyeli taşıyan alanlar için daha da geçerli olmaktadır. Böylesi bir durumda kamulaştırma yöntemiyle kamu kullanımına kazandırılmaya çalışılan özel mülkiyetteki taşınmazlar önemli kamusal projelerde ciddi aksaklıklara sebep olmaktadır. Bazı kamusal projelerde, kamulaştırma gideri, toplam giderin yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Dolayısı ile kimi zaman, hayati önemde çeşitli projeler, kamulaştırma giderlerinin çok olması sebebi ile zamanında yapılamamakta hatta tümü ile iptal edilebilmektedir. Bu durum göz önüne alındığında kamu yatırımlarında kamulaştırma giderlerinin azaltılması adına yeni yaklaşımların geliştirilmesi zorunlu görülmektedir. Çevre yollarının kamulaştırma yöntemiyle değil 3194 sayılı İmar Kanunu 18. madde uygulamaları ile açılmaya çalışılması bu yeni yaklaşımlardan biri olarak sayılabilecektir. Ancak geliştirilmeye çalışılan bu yeni yaklaşımın hukuki ve teknik açıdan uygun olması oldukça önem taşımaktadır. Nitekim 6704 Sayılı Kanununla yapılan düzenleme ile 3194 Sayılı Kanunu 18. maddesinin üçüncü fıkrasına “yol” ibaresinden sonra gelmek üzere “otoyol hariç erişme kontrolünün uygulandığı yol, suyolu” ibaresi eklenmiştir. 6704 Sayılı Kanun ile yapılan düzenleme öncesinde, düzenleme ortaklık payı kapsamında yapılabilecek kesintiler içerisinde çevre yolu erişme kontrolünün uygulandığı yol yer almamakta, dolayısı ile 14.04.2016 tarihinden önce, çevre yollarının, 3194 sayılı İmar Kanunu 18. maddesi ile açılmaya çalışılmasına yönelik yapılan uygulamalarda herhangi hukuki geçerlilik bulunmamaktadır. Ayrıca her ne kadar çevre yolunun doğrudan 18. madde uygulaması kapsamında açılmasına yönelik bir hüküm içermiyor olsa da Antalya Çevre Yolu’na ilişkin yapılan

imar uygulamasına yönelik iptal kararı oldukça önemli sonuçlar içermektedir. * * * İlgili kararda; “...uyuşmazlık konusu alanın tarım alanından çıkarılarak yerleşime açılmasına gerekçe olarak sunulan Batı Çevre Yolu’nun Antalya Kenti’nin ulaşım sisteminin belli bir hiyerarşi içinde ve bütünlük sağlayacak şekilde oluşturulması için gerekli olduğu, normalde söz konusu yolun kamulaştırma ile açılabilmesi mümkünken, yaklaşık 1,9 km yolun kamulaştırmaz olarak açılabilmesi için tarımsal niteliğe sahip yaklaşık 280 hektarlık alanın yerleşime açıldığı, kent makro formunun gelişme yapısının ve nüfus ihtiyacı bakımından kentin bu bölgesinin yerleşime açılmasına ihtiyaç bulunmadığı değerlendirildiğinden tarımsal niteliğini koruyan ve geri kazanımı mümkün olmayan bölgedeki tarım alanlarının yerleşime açılmasının şehircilik ilkeleri, planlama esasları, imar mevzuatı ve kamu yararına aykırı olacağı” görüşü belirtilerek yapılan imar planı iptal edilmiştir. Buna bağlı olarak yapılan imar uygulaması da hükümsüz kalmıştır. Verilen bu mahkeme kararı ile çevre yollarının imar uygulamasıyla açılabilmesi adına başta tarımsal niteliği bulunan alanlar olmak üzere çeşitli alanların imara açılmasının doğru bir yaklaşım olmadığı dikkati çekmektedir.

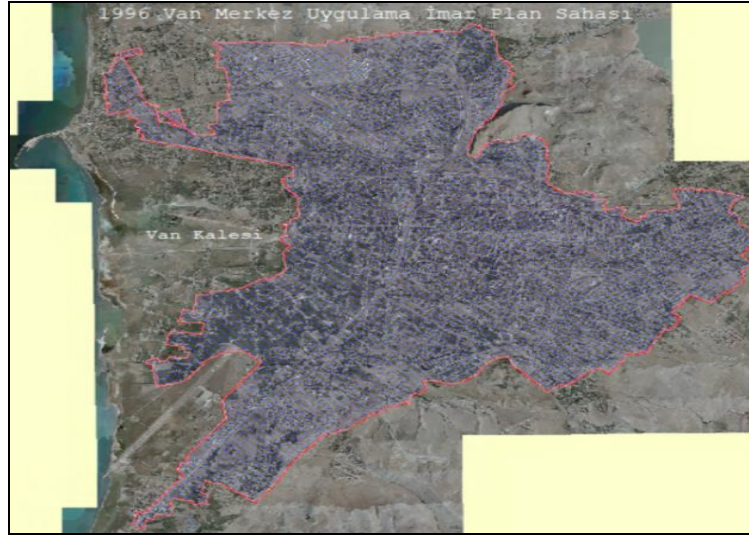
Bir başka uygulama ise Denizli Çevre Yolu’nun açılması adına yapılmıştır. Söz konusu bu uygulamada, Antalya’da yapılan uygulamaya benzer olarak, Denizli kent merkezinin kuzeyinde kalan yaklaşık 8.000 hektarlık alan için 2006 yılında önce planlı alana dönüştürme sonrasında imar uygulama işlemi yapılmıştır. Yapılan planlama çalışması karayolları ile istişareli bir şekilde gerçekleştirilmiş, böylelikle karayolları tarafından yapılması planlanan Denizli Çevre Yolu, planlı saha içerisine dahil edilmiştir. Planlama çalışması tamamlandıktan sonra Denizli Belediyesi ile Karayolları Genel Müdürlüğü arasında protokol imzalanmış, imzalanan protokol kapsamında, karayollarının normal şartlarda kamulaştırma yöntemi ile açacağı Denizli Çevre Yolu, Belediyece yapılan imar uygulaması ile özel mülkiyetten arındırılmıştır.

Van İli Örneği

Van İli’nde Yapılan İmar Uygulama İşlemleri ve Karşılaşılan Sorunlar

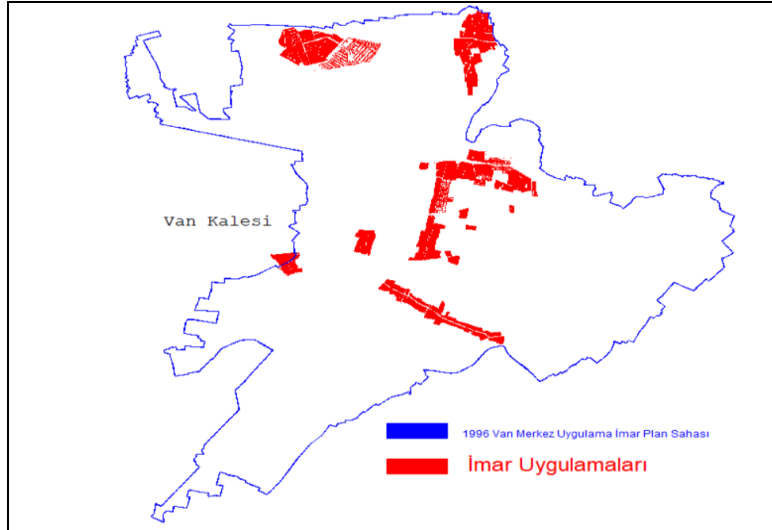
Van İli’nde her ne kadar planlama adına çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da planlama standartlarına uygun ilk planlama çalışmalarının 1995 ve 1996 yıllarında yapıldığı görülmektedir. Yapımına 1995 yılında başlanmış ve 1996 yılında tamamlanarak onanan Van Merkez Uygulama İmar Planı, tarihi Van Kalesi’nin etrafında kalan yaklaşık 4.500 hektarlık alanı kapsamaktadır (Şekil 1). Planın hazırlandığı tarihlerde, plana altlık teşkil eden halihazır harita incelendiğinde planlama sahasının önemli ölçüde yapılaştığı görülmektedir. Özellikle 1990’lı yılların başlarında, bölgede yaşanan yoğun göç hareketlerinin kent merkezinde ciddi plansız yapılaşmaya neden olduğu bilinmektedir. Türkiye’de birçok kentte örneklerine rastlanılmış olup Van İli’nde de çeşitli planlama çalışmaları doğrultusunda yeni yerleşim alanlarının oluşturulmasından daha çok yaşanan çarpık yapılaşmanın etkilerinin en aza indirgenmesi amacıyla sonradan çeşitli planlama çalışmalarının yapıldığı dikkati çekmekte, bu durumun yapılan uygulama imar planının hayata geçirilmesi ya da geçirilememesi konusunda oldukça önem taşıdığı vurgulanmalıdır. Nitekim daha sonra üzerinde detaylıca durulacağı gibi henüz yapılaşmamış alanlarda, plan uygulamalarının diğer bir ifadeyle arazi ve arsa düzenlemelerinin hayata geçirilmesinin yapılaşmış alanlara göre oldukça kolay olduğu görülmektedir.

*** Antalya 1. İdare Mahkemesi E: 2015/371, K: 2016/996.



Şekil 1. 1996 Van Merkez Uygulama İmar Plan Sahası (Van Büyükşehir Belediyesi İmar ve Şehircilik Daire Başkanlığı, 2016)

Van İli'nde 1996 yılında onanan uygulama imar planından sonra ilk 18. madde uygulamasının 1999 yılında tescil edildiği görülmektedir. Yapılan ilk uygulama; kent merkezi (Beşyol, Tepebaşı Mahallesi) diye ifade edilen oldukça yapılaşmış 25 hektarlık alanda gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamadan sonra yapılan 26 adet uygulama benzer özellikler taşıyan yakın alanlarda yapılmış, 2011 yılında yaşanan depremler sonrası başlanılan yeni planlama çalışmaları öncesinde ise 4.500 hektarlık planlı alanda yaklaşık toplam 400 hektardan oluşan 27 ayrı imar uygulama işlemi gerçekleştirilmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. 1996-2011 Yılları Arasında İmar Planında Uygulama Gören Alanlar (Van Büyükşehir Belediyesi İmar ve Şehircilik Daire Başkanlığı, 2016)

Planlı saha dikkate alındığında, oldukça küçük bir alana denk gelen uygulama görmüş alanların, önemli bir kısmında uygulamaların mahkeme kararları ile iptal edildiği dikkati çekmektedir (Şekil 2). Yapılan uygulamaların 14'ü zaman içerisinde çeşitli mahkeme kararları ile iptal edilmiş olup, mahkeme kararları incelendiğinde iptal sebeplerinin önemli bir kısmının uygulama hatta planlama öncesi gerçekleşmiş olan yapılaşmanın ortaya çıkardığı sorunlardan kaynaklı olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca verilmiş olan mahkeme kararlarında uygulamaların iptal sebeplerinin üç maddede toplulaştırılması mümkündür.

1) 3194 sayılı İmar Kanunu 18. maddesi yanında 2981/3290 Sayılı Kanunun 10/C ve Ek 1. maddelerinin birlikte uygulanması yönünde encümen kararları alınmıştır. Mahkeme kararlarında * * * * 3194 sayılı İmar Kanunu 18. maddesi donatı alanlarının elde edilmesine yönelik iken, 2981/3290 Sayılı Kanunun 10/C ve ek 1. maddesi İmar Kanununa aykırı oluşan kaçak yapılaşmanın yasallaştırılması ile şuyulandırma yöntemi ile ifraz ve taksimi kapsadığından, birlikte uygulanması mümkün olmamaktadır. Bu kapsamda Belediyelerin uygulamada; hisse çözümünü mümkün kılacak çeşitli yöntemleri geliştirdiği bilinmekte, bu yöntemlerin başında 3194 Sayılı Kanunu 18. maddesi kapsamında yapılan imar uygulaması ile 2981 Sayılı Kanunun ek 10-C maddesi kapsamında yapılan uygulamaların birlikte yapılmasına olanak sağlayacak şekilde encümen kararının alınması ve bu doğrultuda yapılan imar uygulamasında hisse çözümünün yapılması şeklindedir. Ancak bu şekilde yapılan uygulamaların yargıya intikal etmeleri durumunda tamamının mahkemelerce iptal edildikleri görülmektedir. Nitekim 3194 Sayılı Kanunu 18. maddesi kapsamında yapılan uygulamalar imar planlarının hayata geçirilmesine yönelik iken, 2981 Sayılı Kanunun ek 10-C maddesi kapsamında yapılan uygulamalar ise ıslah imar planlarının hayata geçirilmesine yöneliktir. Aynı alanda aynı anda hem imar planının hem de ıslah imar planının yürürlükte olamayacağı gerçeğinden hareketle söz konusu encümen kararlarına yönelik olarak mahkemelerce verilen iptal kararlarının yerinde olduğu düşünülmektedir.

2) Düzenleme Ortaklık Payının yanlış hesaplanmış olmasıdır. * * * * *

3) Parselasyon sonucu oluşan imar parsellerinin mümkün mertebe aynı yerde veya yakınındaki eski parsellere müstakilen tahsisinin yapılmadığıdır. * * * * *

Tüm bu sebeplerin yanı sıra İmar Kanununun içerisinde barındırdığı çeşitli hususlar ile uygulamayı gerçekleştiren idarelerin yanlış uygulamaları sebebiyle uygulamada ciddi olumsuzluklara sebebiyet verdikleri bilinmektedir. Benzer durumları örneklendirecek olursak; 3194 sayılı İmar Kanunu 15. ve 16. maddelerine göre yapılan araziden arsa oluşumu ile imar planlarının tek etapta değil de imar planında belirtilen DOPO ve KOP oranına uygun olmayarak geçirilen düzenleme sınırları ile etaplar halinde yapılması, dağıtım aşamasında kanuna uygun olmayan dağıtımlar ve bazı maliklerin korunması veya cezalandırılması, imar planı değişiklikleri ile inşaat emsallerinin bazı parsellerde artırılıyor olması, imar planlarında tanımlanan farklı kat ve inşaat emsal değerleri imar uygulamalarının uygulanması sırasında sorunlar ortaya çıkartmaktadır. Diğer taraftan düzenleme sınırının geçirilme biçimi, düzenleme ortaklık payı fazlası durumda kamulaştırılacak alanın tespitindeki tutarsızlıklar, Kanunda bulunmayan hükümlerin Yönetmelikte bulunması da önemli bir sorun olarak dikkati çekmektedir. İmar Kanunu'nda düzenleme ortaklık payı kavramı bir değer artışı karşılığı yapılan kesinti olarak tanımlanmış iken, düzenlemeye giren parsellerden değere bağlı kalınmaksızın yapılan alansal bazlı eşit oran kesintisi, başta kanunun özüne aykırı bir işlem olarak görülmektedir.

Yapılmış olan imar planları ve sonrasında hayata geçirilmeye çalışılan plan uygulamaları gerek mevcut çarpık yapılaşma gerekse de çeşitli teknik hatalar ve mevzuata aykırı işlemler sebebiyle mahkeme kararları ile iptal edilmiş olup, amaçlanan kentleşme standartlarının oldukça uzağında kalmıştır. İmar uygulamalarının önemli bir çoğunluğunun gerekli teknik ve hukuki standartlara uygun yapılmayışının bahse konu olumsuz etkisinin yanı sıra uygulamaların “kâğıt üzerinde” kalmasına sebep olması da dikkat çekicidir. Yani her ne kadar parselasyon planları hazırlanmış ve tescil edilmiş olsa da hâlihazırda söz konusu parselasyon planları uygulamaya konulamamıştır. Bu durum Kanunda ön görüldüğü üzere; imar uygulaması neticesinde meydana gelen değer artışları karşılığında alınan düzenleme ortaklık payının esasında ön görülen şekliyle hayata geçmemesi durumunu ortaya çıkarmaktadır. Parselasyon planlarının hayata geçirilememesi, düzenleme ortaklık payı kapsamında değerlendirilen ve ilgili bölgede değer artışını sağlayacak olan okul, yol, meydan, park, otopark, çocuk bahçesi, yeşil saha, ibadet yeri ve karakol gibi umumi hizmet alanlarının gerçekte var olmaması söz konusu değer artışının sağlanamaması anlamına gelmektedir. Ayrıca ilgili bölgede bulunan tüm taşınmaz maliklerinden, meydana gelecek değer artışına karşılık kesintinin yapıldığı,

* * * * Van 2. İdare Mahkemesi T: 04.10.2011, E: 2011/290, K: 2011/1736.

* * * * * Van 3. İdare Mahkemesi T: 17.05.2012, E: 2011/1747, K: 2012/1021.

* * * * * Van 3. İdare Mahkemesi T: 28.11.2008, E: 2008/371, K: 2008/2459.

hatta kimi uygulama alanlarında mahkemenin vermiş olduğu iptal kararı sonrası ilgili bölgede herhangi bir yapılaşmaya gidilemediği düşünüldüğünde değer azalışının bile ortaya çıktığı görülebilmektedir.

Uygulama imar planlarının hayata geçirilememesi; gün geçtikçe artan çarpık ve modernlikten uzak kentleşmeyle önemi artan bir durum haline gelmektedir. Birçok kentte olduğu gibi uygulama imar planlarının hayata geçirilememesinin diğer bir ifadeyle imar uygulamalarının yapılamayışının ortaya çıkardığı başlıca sorunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Sosyal donatı alanlarının kamu eline geçirilememesi, yapılaşmanın oldukça yoğun olduğu kentler meydana getirmektedir. Bu durum kent içerisinde insanların bir araya geldiği, iletişim kurduğu ve sosyal aktivitelerin gerçekleştirilebileceği alanlara sahip olamaması sonucu, “asosyal” ve içine kapanık yeni toplumların oluşumuna sebep olmaktadır.

- Yapılaşmanın yoğunlaşmasıyla birlikte kent içerisinde sürekli artan ulaşım ve altyapı ihtiyaçlarına sosyal donatı alanlarındaki azlık sebebiyle karşılık verilememekte, bu durum kent içerisinde sürekli bir “stres” artışı meydana getirmektedir.

- Kentte meydana gelen nüfus artışı sebebiyle ihtiyaç duyulan yeni imar parselleri oluşturulamamakta, böylelikle taşınmaz sahibi olmak isteyen yeni yerleşimciler oldukça büyük parsellere gayri resmi yollarla hissedar olmakta ve daha sonrasında çeşitli toplumsal vakalara dönüşebilecek mülkiyet sorunları oluşmaktadır. Söz konusu bu durum mülkiyet hakkından kaynaklı tasarruflarını gerçekleştiremeyen yerleşimciyi kaçak ve gecekondü yapılaşmaya itmektedir.

- Kentin belli bölgelerinde kısıtlı miktarda bulunan imar parselleri, sürekli artan değerleri ile kent ekonomisini oldukça olumsuz etkilemekte, meydana gelen rant artışından pay almak isteyen çeşitli çevreler ilgili bölgede özellikle imar planlarında değişiklik taleplerinde bulunmakta, bu durum kentin ekolojisi ve doğal dokusu başta olmak üzere birçok ciddi soruna sebebiyet vermektedir.

- Kent içerisinde meydana gelen sürekli sıkışmışlığın ortaya çıkardığı sorunların kısa süreli, geçici çözümleri için kamu kaynaklarının programsız bir şekilde kullanılarak israfının söz konusu olduğu görülmektedir.

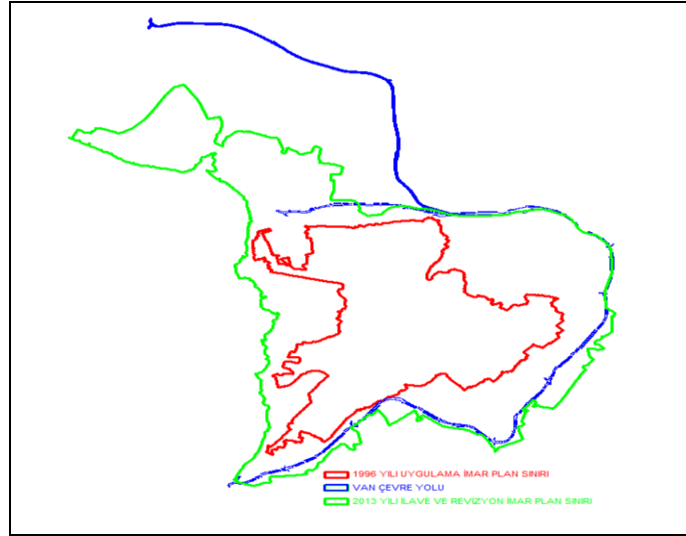
Bahse konu sebeplerden dolayı kent sakinlerinde, Türkiye’nin birçok yerinde gerçekleşenin aksine, imar uygulamalarına oldukça olumsuz bir yaklaşım söz konusudur. Uygulamaların önemli bir kısmında bahsedilene benzer olumsuz sonuçların yaşanması ve sonrasında kentlinin bu olumsuzluklar karşısında gelişen negatif yaklaşımı yeni uygulamaların yapılmasını güçleştirmektedir. Böylesi bir ortamda, uygulamaya dahil edilmesi durumunda ilgili taşınmaz maliklerine sağlayacağı değer artışı tartışma konusu olan erişme kontrolünün uygulandığı Van Çevre Yolu’nu kapsayacak şekilde 2014 yılında Çevre ve Şehircilik Bakanlığı’nca imar uygulaması yapılmıştır.

Dikkati çeken en önemli hususlardan biri de planlı saha içerisinde uygulama görmüş alanların oldukça az olmasıdır. Böylesi bir durumda, sürekli göç alan ve nüfusu artan kentte gerekli arsa ihtiyacının nasıl karşılandığı sorusu akla gelmektedir. Yapılan incelemelerde söz konusu arsa ihtiyacının İmar Kanunu 15. ve 16. maddeleri gereğince yapılan uygulamalarla karşılanmaya çalışıldığı ve bu durumun da planlı kentleşme adına birçok soruna sebep olduğu dikkati çekmektedir. Kadastro parseli, önemli ölçüde imar planının konut adasına ayrılmış kısmına denk gelen bir taşınmaz maliki, parselinin tamamı düşünüldüğünde oldukça az bir orana karşılık gelen bir miktarda yola ve/veya parka terk işleminde bulunarak yapılaşmaya gidebiliyor iken, parseli tamamıyla umumi hizmetlere ayrılmış (yol, park, okul alanı vb.) imar adasına denk gelen bir başka taşınmaz maliki ise yıllarca herhangi bir yapılaşmaya gidmeden imar uygulamasının yapılmasını beklemek zorunda kalmaktadır. Böylesi bir kısmı İmar Kanunu 15. ve 16. maddeleri gereğince uygulama görmüş alanlarda, daha sonra 18. madde uygulaması yapmak da oldukça zor olmaktadır. 15. ve 16. madde uygulaması görerek arsa vasfı kazanan ve yapılaşmaya giden herhangi bir parselin bulunduğu bölgede 18. madde gereğince uygulama yapılmaya çalışıldığında; daha önce yapılan terk oranı genellikle imar uygulaması kapsamında hesaplanan kesinti (DOPO) oranından az olmaktadır. Bu durumda ilgili taşınmaz

malikinden DOPO tamamlayan fark kadar daha kesinti yapılması gerekmektedir. * * * * * Ancak bu durumda da parsel üzerinde bulunan yapının mevcut parsel sınırlarını taşıdığı görülmekte ya da ilgili yapının yıkılıp yeniden yapılması durumunda; parselin yüzölçümünde meydana gelen azalmadan kaynaklı olarak aynı inşaat emsalinde yeni bir yapı yapılamamakta, mevcut hak sahiplerinin ciddi mağduriyetleri oluşmaktadır ki bu duruma Van İli'nde 2011 yılında yaşanan depremler sonrası yıkılarak, yeniden yapılmaya çalışılan yapılarda da rastlanmıştır.

Van Çevre Yolu'nun 18. Madde Uygulamaları İle Açılması

Van İli'nde, 2011 yılında yaşanan depremler sonrası Van Belediyesi ile Çevre ve Şehircilik Bakanlığı arasında imzalanan protokole istihalen Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nca mevcut imarlı sahayı da kapsayacak şekilde yaklaşık 13.000 ha alanda Van Merkez ve Çevresi İlave ve Revizyon İmar Planı yaptırılarak etaplar halinde, 2013 yılına kadar onama işlemleri tamamlanmıştır. Esasında 1996 yılında yapılan uygulama imar planı da 1995 yılında yaşanan bir başka afet sonrasında hazırlanmış, yaklaşık 430 km'lik Van Gölü Havzası'nda olağan koşullarda, suyun kara parçasına değdiği noktanın kotu 1.650 m iken, 1995 yılında yaşanan aşırı yağış sonrasında su seviyesi 1.655 m kotuna kadar yükselmiştir. Göl suyunda meydana gelen aşırı yükselme, kent merkezinin kıyıya denk gelen kısımları başta olmak üzere birçok yerleşim yerinde can ve mal kaybına sebep olmuştur. Yaşanan doğal afet sonrasında 24.06.1995 tarihinde Van Gölü çevresinde 1.655 m kotu altında kalan alan afete maruz bölge olarak ilan edilmiştir. 1996 yılında ise Van Merkez Uygulama İmar Planı hazırlanmış ve her iki planın gerek hazırlanışından önceki süreç gerekse de hazırlanma sürecinin yaşanan afetler yönüyle benzerlikler taşıdığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın esas konusunu oluşturacağı üzere, planlı alan, 2010 yılında hazırlanan ve hazırlandığı dönemde kamulaştırma yöntemi ile açılması hedeflenen Van Çevre Yolu'nu kimi yerlerde içerisine alacak şekilde genişletilmiştir (Şekil 3). Van Çevre Yolu'nun İmar sahası içerisinde kalmayan kuzey kesiminin büyük bir kısmının mera ve hazine parsellerine denk geldiğini belirtmekte yarar görülmektedir.



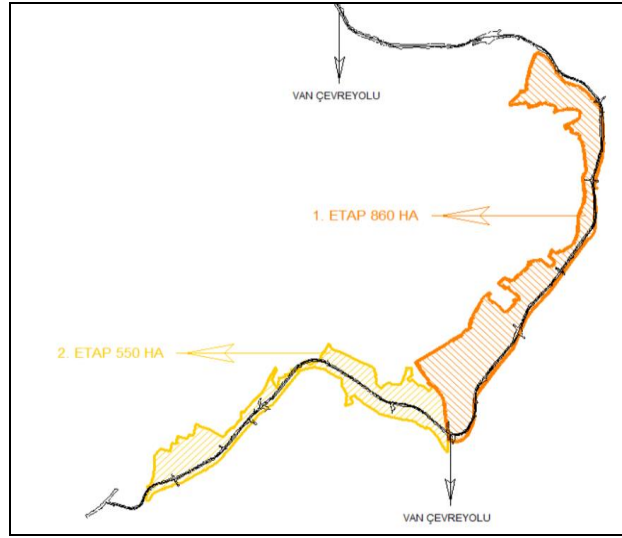
Şekil 3. 1996 Yılı İmar Plan Sınırı, Van Çevre Yolu ve 2013 Yılı İlave ve Revizyon İmar Plan Sınırı (Van Büyükşehir Belediyesi İmar ve Şehircilik Daire Başkanlığı, 2016)

Çevre Yolu'nun; 2013 yılında yapılan yeni uygulama imar plan sahası içerisinde kalması ile birlikte, söz konusu erişime kontrolü yolun kamulaştırma yöntemi ile değil de İmar Kanunu 18. maddesi gereğince yapılan uygulama kapsamında açılması yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda Çevre ve Şehircilik Bakanlığı ile Karayolları Genel Müdürlüğü arasında imzalanan protokole göre; imar uygulama masrafları Karayolları Genel Müdürlüğü tarafından karşılanmak üzere uygulamalar Çevre ve Şehircilik Bakanlığı tarafından yaptırılarak tescil edilmiştir. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Van Merkez ve Çevresi İlave ve Revizyon İmar Planını Van Belediyesi ile yapmış olduğu protokol kapsamında hazırlanmış ancak söz konusu protokole Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nın ilgili planlı

* * * * * Danıştay 6.Dairesi T: 28.08.1990, E: 1989/801, K:1990/477.

sahada, imar uygulama işlemine olanak sağlayan herhangi bir madde bulunmamaktadır. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı söz konusu uygulamaları 644 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 2. maddesinin (ç) ve (ğ) bendinde belirtilen kapsam dahilinde gerçekleştirmiştir.

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı 2013 yılında, Van Çevre Yolu'nun planlı saha içerisinde kalan kısımlarında iki ayrı etap şeklinde imar uygulama işlemlerine başlamıştır. Uygulamaların 1. etabı 860 ha ve 2. etabı ise 550 ha (Şekil 4) olup gerek Çevre ve Şehircilik Bakanlığı ile Karayolları Genel Müdürlüğü arasında imzalanan protokol dikkate alındığında gerekse de söz konusu uygulamaların düzenleme sahaları incelendiğinde, ilgili uygulamaların yeni yapılan imar planını hayata geçirerek planlı bir kentleşme sağlamaktan ziyade Van Çevre Yolu'nun düzenleme ortaklık payı kapsamında görülen alanlar içerisinde değerlendirilerek kamulaştırma yapılmaksızın açılmasının hedeflendiği dikkati çekmektedir.



Şekil 4. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nca Yapılan İmar Uygulamaları (Van Büyükşehir Belediyesi İmar ve Şehircilik Daire Başkanlığı, 2016)

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nda, Bakanlık makamının 07.02.2013 tarihli 2364 sayılı oluru ile onaylanan ve yine Bakanlık makamının 18.04.2013 tarihli ve 6091 sayılı oluru ile kesinleşen Van Merkez ve Çevresi İlave ve Revizyon İmar Planına istinaden yapılan, Van İli Çevre Yolu güzergahı ve etrafında 1. ve 2. etap imar uygulamaları işleri sırası ile 21.06.2013 tarihli 9382 ve 22.04.2013 tarihli ve 6116 sayılı Bakanlık makamı oluru ile kesinleşerek ilgili tapu ve kadastro müdürlüklerinde tescil işlemleri gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar, Van Belediyesi ve Çevre Şehircilik İl Müdürlüğü'nde eş zamanlı askıya çıkarılmıştır. Askı süresince uygulamalara 2.000 üzerinde itirazda bulunulmuş, söz konusu itiraz başvuruları hakkında gerek Van Belediyesi'nde gerekse de Çevre ve Şehircilik İl Müdürlüğü'nde herhangi bir işlemde bulunulmayıp, itirazlar değerlendirilmek üzere Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'na iletmıştır. Söz konusu itiraz başvurularına Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nın tek tek değil de topluca değerlendirerek karar verdiği, verilen kararın da “uygulamanın kapsamlı bir şekilde gözden geçirildiği ve gerekli görülen düzeltmelerin yapılarak onandığı” şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Uygulamalar kapsamında ilgili bölgede bulunan taşınmaz maliklerinden 1. etapta Düzenleme Ortaklık Payı Oranı (DOPO) kapsamında % 40, Kamu Ortaklık Payı Oranı (KOPO) kapsamında % 3,97, 2. etapta DOPO kapsamında % 39,84 ve KOPO kapsamında ise % 1,16 oranında kesinti yapılmıştır. Her ne kadar, uygulamaların yapıldığı dönem itibarı ile yürürlükte bulunan mevzuat gereğince, erişme kontrolünün uygulandığı yolların (Van Çevre Yolu) düzenleme ortaklık payı kapsamında değerlendirilmesine yönelik bir hüküm bulunmuyor olsa da söz konusu uygulamalarda, yukarıda belirtilen Düzenleme Ortaklık Pay Oranı (DOPO) Van Çevre Yolu alanının dahil edildiği dikkati

çekmektedir. Bahse konu uygulamalar kapsamında çevre yolunun planlı saha içerisinde yer almaması durumunda DOPO'un yaklaşık % 10 kadar daha düşük olması beklenmektedir. Bu durumda içerisinde çevre yolunun olmadığı farklı tasarlanmış bir imar planında DOPO'un yine % 40 olması durumunda ilgili bölgede bulunan taşınmaz maliklerinin doğrudan kullanabileceği daha fazla sosyal donatı alanının oluşacağı bilinmektedir. Esasında bu durumun tersten yaşandığı örneklerde bulunmaktadır. Örneğin Trabzon'da planlı alana çevre yolunun dahil edilmesi ile birlikte DOPO % 57,025'çıkılmış, sosyal donatı alanlarının azaltılması yoluyla bu oranın aşağı çekilebilmesi sağlanmıştır (Uzun, 2000: 128).

Uygulamaların tescil işlemi görmesi ile birlikte yerel mahkemelerde taşınmaz maliklerince oldukça fazla sayıda dava açılmıştır. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'ndan alınan bilgiye göre mevcut durum itibari ile açılan dava sayısının bine ulaştığı yönündedir. Açılan davaların tamamına yakını uygulamaların iptali yönünde sonuçlanmış, iptal sebepleri incelendiğinde ise düzenleme sınırının 18. madde uygulama esaslarına uygun geçirilmediğinin saptandığı, düzenleme alanı ile ilgili DOPO oranının belirlenmesine ilişkin kullanılan yöntemin eşitlik ilkesine ve 18. maddenin ilgili yönetmeliğine aykırılık arz etmesi, dava dosyasında sunulan evraklar arasında bulunan Kadastro Özet Cetveli çizelgesinde bazı parsellerde yol terkinin yapıldığı ancak ilk parselin ifrazından alınan terk oranının DOPO tamamlanmamasından dolayı DOPO hesabını ve KOP hesabını etkilemediği bu nedenle düzenlemede kullanılan DOPO ve KOP hesaplarının hatalı oluşturulduğu, tahsisi yapılan parsellerin dava konusu parsellere yakın yerden tahsissin yapılmadığı, tek parsel olarak müstakil verilebilecek iken hisseli parsel verildiği* * * * * şeklinde kararlar alındığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde bir başka kararda; imar planlarına aykırı yolu olmayan parseller oluşturulduğu, uygulamaya altlık teşkil eden 1/5000 ve 1/1000 ölçekli imar planlarında öngörülen düzenlemenin şehircilik ilkelerine ve kamu yararına uygun olarak şekillendirilmediği yönünde kararlarında bulunduğu görülmektedir.

Davaya konu olan ve sonuçlanan mahkeme kararlarında; uygulamaların yasal dayanağı olan 3194 sayılı İmar Kanunu ve uygulama yönetmeliğinde belirtilen esaslara uyulmadığı ve uygulamanın dayanağı olan imar planından kaynaklanan çeşitli hataların iptale sebep olması bir yana birçok başka mahkeme kararında olduğu gibi* * * * * uygulamaya tabi olan alanların ihtiyaç duyduğu park, meydan, yol, otopark gibi genel hizmet kullanımına ayrılan ve tescile tabi olmayan alanlar ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve orta öğrenim kurum alanları, askeri alanlar ve ibadet yerleri ile ilgili resmi kurum alanlarının tesisleri için kullanılmak üzere düzenleme ortaklık payı oranı (DOPO) hesaplanmıştır. İlgili taşınmaz maliklerinden kesinti yapıldığının saptandığı ancak dava konusu imar uygulamasının asıl amacı olan 50 m ve üzeri genişliğindeki erişime kontrollü Van Çevre Yolu sadece imar uygulamasına konu bölgenin ihtiyaçlarına yönelik önerilen bir yol değil, tüm kente hizmet edecek ölçekte bir yol olduğu, bu sebeple uygulama kapsamında taşınmaz maliklerinden kesilen DOPO'nı kapsamında bu yolun olmasının uygun olmadığı yönünde oldukça açık ve önemli bir hüküm vermiştir.

Kararda, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nca, Danıştay 6. Dairesi'nde temyiz yoluna gidilmiş, bunun üzerine "*Temyiz edilen İdare Mahkemesi kararının yürütülmesinin durdurulmasını gerektirecek bir neden bulunmadığından, bu konudaki istemin reddine, oy birliği ile karar verildi*" * * * * * şeklinde sonuçlanmıştır. Verilen mahkeme kararlarından hareketle; Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nın, Van Çevre Yolu'nun, 3194 sayılı İmar Kanunu 18. maddesi gereğince yapılan uygulama kapsamında açılmasına yönelik uygulamaların hukuka uygun olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle; erişime kontrollü yol olan Van Çevre Yolu'nun sadece imar uygulamasının hayata geçirildiği bölgenin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik hizmete geçirilen bir yol değil, tüm kente hizmet edecek ölçekte bir yol olduğu, bu nedenle Van Çevre Yolu'nun düzenleme ortaklık payı kapsamında görülen alanlar içerisinde değerlendirilmesinin uygun olmadığı açıkça belirtilmiştir.

* * * * * Van 1. İdare Mahkemesi T: 19.04.2016, E. 2014/808, K.2016/826.

* * * * * Van 1. İdare Mahkemesi T: 19.04.2016 tarih, E. 2014/660, K.2016/102.

* * * * * Van 1. İdare Mahkemesi T: 08.10.2015 tarih, E.2014/907, K.2015/1484.

Mahkeme kararlarında değinilmemiş olsa da erişime kontrollü bir yol olan Van Çevre Yolu'nun söz konusu uygulamalar kapsamında ilgili bölgede bulunan maliklerin taşınmazlarında herhangi bir değer artışı sağlayıp sağlamayacağı da ayrıca göz önünde bulundurulmalıdır. Bu doğrultuda Van Çevre Yolu'nun gerek erişime kontrollü gerekse de 50 m ve üzerinde bir genişliğe sahip şehirlerarası bir yol olması sebebiyle yaratacağı gürültü kirliliği göz önüne alındığında söz konusu taşınmazlarda değer artışından ziyade değer azalışına sebep olacağı vurgulanmalıdır. Nitekim Bursa İli Osmangazi İlçesi Çevre Yolu kapsamında yapılan ve söz konusu yolun taşınmaz değerleri üzerindeki etkisinin ölçülmesi ile ilgili tez çalışmasında yapılan anket ve piyasa araştırması sonuçları; tek tek ulaşım ağları ele alındığı zaman çevre yolu ve hızlı tren hattına mücavir parsellerin piyasa değerleri ve kullanım durumlarında olumsuz etkilenmenin olabileceği vurgulanmıştır. İlke olarak ana ulaşım ağlarına çıkış hakları engellenen parsellerin, ulaşım öncesi döneme göre değerlerinde kayıp olduğu sonucuna varılmıştır (Tunçer, 2014: 100).

İmar uygulamalarının mahkeme kararı sonrasında iptalinin kesinleşip ilgili idareye tebliğinin yapılması durumunda, bu kararın gereğinin yapılması Anayasa'nın 138. maddesi kapsamında zorunludur. Söz konusu ilgili idare tarafından yapılacak işlemin 2577 sayılı İdari Yargı Usulü Kanununun 28. maddesi gereğince 30 gün içerisinde yapılması gerekmektedir. Mahkeme tarafından imar uygulamasının iptali yönünde verilmiş olan iptal kararının gereğinin yapılmasının ilki iptal kararı verilmiş olan imar uygulamasına konu parseller için geri dönüşüm cetvellerinin hazırlanarak imar parsellerinin uygulama öncesi kök parsellere dönüşümünün sağlanması ve ikincisi ise geri dönüşüm cetvellerinin hazırlanarak kök parsel dönüşümünün sağlanmasının akabinde mahkeme kararlarında değinilen iptal gerekçelerinin bertaraf edildiği yeni bir imar uygulaması yapılması olmak üzere iki yolu bulunmaktadır (Koçak, 2014).

Mahkeme kararları doğrultusunda; Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nca yapılan imar uygulamalarının, Bakanlıkça önce Geri Dönüşüm Cetvelleri düzenleyip, imar parsellerini uygulama öncesi eski haline çevirmek sonrasında ise Bakanlık veya Belediye tarafından Van Çevre Yolu düzenleme sahası dışında bırakılacak şekilde yeni düzenleme sahaları ile uygulamaların yapılması gerekmektedir. Dolayısı ile uygulama sahası dışında bırakılan Van Çevre Yolu'nun da kamulaştırma yöntemi ile açılması gerekir iken bu gidişatı değiştiren oldukça önemli yeni bir kanuni düzenleme gerçekleşmiştir. 6704 Sayılı Kanununla yapılan düzenleme ile İmar Kanununun, arazi ve arsa esaslarını belirleyen 18. maddesinin düzenleme ortaklık payı kapsamında değerlendirilecek alanlara "otoyol hariç erişme kontrolünün uygulandığı yol, su yolu" ibaresi eklenmiştir. Yapılan yeni düzenleme ile düzenleme ortaklık payları kapsamında değerlendirilecek alanlara; otoyol hariç erişme kontrolünün uygulandığı yol ve su yolu eklenmiştir.

Yapılan yeni hukuki düzenleme sonrası yerel Mahkeme kararlarında, 3194 Sayılı Kanunu 18. maddesi bağlamında yapılan değerlendirmeler kapsamında, herhangi bir değişiklik gözlenmediğine değinmekte fayda olacaktır. Nitekim daha önce verilen kararlara paralel şekilde "*dava konusu imar uygulamasının asıl amacı olan Van Çevre Yolunun (erişime kontrollü, 50 m ve üzeri genişliğe sahip) sadece imar uygulamasına konu alanın kullanımına yönelik açılması planlanan bir yol değil, kentin tamamının kullanabileceği büyüklükte bir yol olduğu, bu sebeple ilgili imar uygulaması kapsamında taşınmaz maliklerinden kesilen DOPO'un kapsamında bu yolun olmasının uygun olmadığı...*" yönünde kararlar verilmiştir^{*****}. Ancak aynı uygulama kapsamında açılan ve uygulamanın iptaline karar verilen Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nca temyiz edilmesi^{*****} sonrasında konuyu 6001 sayılı Kanunun kapsamında değerlendirmiş ve şu şekilde karar vermiştir^{*****}: "*... Dosyanın incelenmesinden; 50 metrelik çevre yolunun, 6001 Sayılı Kanunun 19. maddesinin 6. fıkrasına uyarınca, 3194 Sayılı Kanunu 18. maddesi uygulanmak suretiyle düzenleme ortaklık payından karşılanarak yapıldığı, parsellasyon*

***** Van 1. İdare Mahkemesi T: 19.04.2016, E: 2014/808, K: 2016/826; T: 27.04.2016, E: 2014/599, K: 2016/884, Van 2. İdare Mahkemesi T: 31.05.2016, E: 2014/369, K: 2016/1212.

***** Van 3. İdare Mahkemesi T: 05.10.2015, E: 2014/117, K:2015/953.

***** Danıştay 6. Dairesi T: 20.04.2017, E: 2016/3492, K:2017/2819.

işleminde, konut yapımına uygun imar arsası üretilmesinin yanında, bölgenin ihtiyacı olan 50 metrelik çevre yolunun da kamuya kazandırılmasının amaçlandığı kaldı ki çevre yolunun yine bu bölgede yaşayanlara hizmet edeceği, yukarıdaki mevzuat hükümleri dikkate alındığında düzenlenme ortaklık payından karşılanamayacak yolun otoyol olduğu, otoyol haricindeki yollar için düzenleme ortaklık payı kesilmesinde hukuki bir engelin bulunmadığı anlaşılmaktadır...”.

Yukarıda değinilen ve çevre yolları için yapılacak kesintinin DOPO kapsamında değerlendirilebileceğine ***** 3194 sayılı İmar Kanunu değil de 6001 sayılı Karayolları Genel Müdürlüğü'nün Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun olduğunu tekrar bildirmekte fayda olacaktır.

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı; 6704 Sayılı Kanununla, 3194 Sayılı Kanunu 18. maddesinde yapılan yeni düzenlemeyi dikkate alarak, aynı bölgede plan revizyonu, geri dönüşüm ve yeni uygulama çalışmalarına başlamıştır. Bu bağlamda, Van Çevre Yolu'nu içerisine alacak şekilde yaklaşık 6.000 hektarlık alanda, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nın 21.09.2016 tarihli ve 15399 sayılı yazısı üzerine, Bakanlar Kurulu 26.09.2016 tarih ve 2016/9301 sayılı kararı ile 29.06.2011 tarih ve 644 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 2. ve 7. maddelerine göre Bakanlık yetkilendirilmiştir. Söz konusu yetkilendirmenin kapsamı ise “ Van İli'nde 2011 yılında meydana gelen deprem afeti nedeniyle, daha yaşanabilir yeni yerleşim yerlerinin oluşturulması, mevcut yerleşim alanlarında güvenli ve sağlıklı yaşam koşullarının oluşturulması, bu alanlarda kamu yatırımlarının hayata geçmesini sağlamak gibi gerekçelerle ilgili kararın ekinde yer alan kroki ile sınırları belirlenmiş olan alanda imar planları ile her türlü arazi ve arsa düzenlemelerini yapmaya, yaptırmaya ve onaylama yetkisi 3 yıl süre ile Çevre ve Şehircilik Bakanlığı verilmiştir” şeklindedir. Söz konusu alanda bakanlıkça onaylanan imar planlarının, Bakanlığın izni ve onayı olmaksızın 10 yıl boyunca değiştirilmesinin mümkün olamayacağı karara bağlanmış, son olarak ilgili alanda yer alan Van Çevre Yolu'nun, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nca söz konusu alanda yapacağı imar uygulaması kapsamında belirlenecek DOPO'dan karşılanacağı belirtilmiştir.

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı gerek İmar Kanunda yapılan değişiklik gerekse de alınan Bakanlar Kurulu Kararı ile daha önce iptal edilen uygulama alanlarında, plan revizyonu, geri dönüşüm ve yeni uygulama işlemlerine başlamıştır. Her ne kadar yapılacak olan yeni uygulamalarda, Van Çevre Yolu DOPO kapsamında yapılacak olan kesintiler kapsamında değerlendirilecek olsa da erişime kontrolün uygulandığı çevre yollarının uygulama sahası içerisinde yer alan taşınmazlara değer artışı sağlayıp sağlamayacağı tartışma konusu olmaya devam edecektir.

2016 yılında Bakanlar Kurulu tarafından alınan karar doğrultusunda Van Çevre Yolunu kapsayacak şekilde belirlenen alanda, imar planları ile her türlü arazi ve arsa düzenleme yetkisi belediyeden alınarak Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'na devredilmiş ancak söz konusu kararın alınmasının üzerinden 3 yıl gibi bir süre geçmiş olmasına rağmen hala somut olarak herhangi bir çalışmanın hayata geçirilemediği görülmektedir. Bu durum akla söz konusu çalışmaların tümünden merkezi idarenin yetkisine değil de ilgili yerel idarelerle birlikte yapılması durumunun daha olumlu sonuçlar doğurabileceğini getirmektedir. Bahsi geçen çalışmaların hayata geçirilememesi neticesinde Van Çevre Yolu'nun açılmamasının kente oldukça ciddi olumsuz yansımaları olmakta, Van İli'nde tek merkezde yoğunlaşan ve çoğunlukla plansız gelişen bir kentleşmenin meydana geldiği görülmektedir. Bu durum artan nüfusa bağlı olarak kent merkezinde başta trafik olmak üzere her türlü sosyal donatı alanının yetersizliği sebebi ile adeta kaosa sebebiyet vermektedir. Kentin topoğrafik yapısı sebebi ile yeni gelişim alanı olarak kullanılabilir bölgeyi yalnızca 2016 yılında Bakanlar Kurulu tarafından imar planları ile her türlü arazi ve arsa düzenleme yetkisinin Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'na verdiği alanlar oluşturmakta, Bakanlık'ça söz konusu alanlarda yapılan çalışmaların gecikmesi doğrudan Van Çevre Yolu'nun açılmasını geciktirdiği gibi aynı zamanda kent merkezinde yaşanan ve her geçen gün daha da kaotik bir durum alan sıkışmışlığın diğer bir ifadeyle kentin çeperlerinde yer alan yeni gelişim alanlarına doğru gelişebilmesinin de önüne geçtiği dikkati çekmektedir. İmar Kanununun 18. maddesi kapsamında açılmaya çalışılan tüm çevre yollarında olduğu gibi Van Çevre Yolunda da söz konusu yolun açılmasının imarlı sahada planlı kentleşme ile doğrudan ilişkisinin olduğunun mutlak surette göz

***** Danıştay 6. Dairesi T: 20.04.2017, E: 2016/3492, K: 2017/2819.

önünde bulundurulması gerekmektedir. Çevre yoluna ilişkin projenin hayata geçirilmesinin sadece ilgili çevre yolunun açılması anlamına gelmemekte, söz konusu uygulama alanında birçok genel hizmet alanının kullanıma açılması anlamına da gelmektedir. Kamulaştırma yönteminin yarattığı yüksek maliyetlerden kaçınma adına, çevre yollarının İmar Kanunu 18. maddesi gereğince açılmaya çalışılmasının ancak Van İli örneğinde görüldüğü üzere birkaç yıl içerisinde açılması mümkün olan ama on yıllarca açılmayan çevre yollarının sanılanın aksine çok daha ciddi maliyetlere doğrudan veya dolaylı sebep olduğu görülmektedir. Geline süreç itibarıyla Van Çevre Yolu'nun, kamulaştırma yöntemi ile değil de İmar Kanunu 18. maddesi gereğince yapılan uygulamalar kapsamında açılmaya çalışılmasının başlangıçta düşünülen maliyet tasarrufunu sağlama konusunda oldukça yetersiz kaldığı vurgulanmalıdır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Arazinin kıt bir varlık olması, gelişen, büyüyen Türkiye'de araziye olan ihtiyaç ve buna bağlı ilgilinin artması arazi fiyatlarında sürekli artışa sebep olmaktadır. Bu durum kentsel alanlar ya da kentleşme potansiyeli taşıyan alanlar için daha da geçerli olmaktadır. Böylesi bir durumda kamulaştırma yöntemiyle kamu kullanımına kazandırılmaya çalışılan özel mülkiyetteki taşınmazlar önemli kamusal projelerde ciddi aksaklıklara sebep olmaktadır. Bazı kamusal projelerde, kamulaştırma gideri, toplam giderinin yarısından fazlasını oluşturmakta, kimi zaman, hayati önemde çeşitli projeler, kamulaştırma giderlerinin çok olması sebebi ile zamanında yapılamamakta hatta tümünden iptal edilebilmektedir. Bu durum göz önüne alındığında kamu yatırımlarında kamulaştırma giderlerinin azaltılması adına yeni yaklaşımların geliştirilmesi gerekmektedir. Çevre yollarının kamulaştırma yöntemi değil de 3194 sayılı İmar Kanunu 18. madde uygulamaları ile açılmaya çalışılması bu yeni yaklaşımlardan biri olarak görülmekle birlikte bu konuda yapılan yeni hukuki düzenlemeler tartışmaya açık hükümler barındırmaktadır. 3194 sayılı İmar Kanunu 18. maddesi gereğince yapılan uygulamalarda iki temel yaklaşım esas alınmaktadır. Bunlardan ilki; uygulama gereğince, taşınmaz maliklerinin parsellerinin yüzölçümünden yapılan kesintilerle oluşturulan sosyal donatı alanlarının ilgili taşınmaz maliklerinin doğrudan kullanımına sunulabilir alanlar olması gerekmekte ikincisi ise yapılan kesintinin (DOPO), taşınmaz maliklerinin doğrudan kullanımına sunulan bu alanlar aracılığı ile meydana gelen değer artışına karşılık yapılıyor olmasıdır. Bahse konu hususlar esasında 18. madde uygulamalarının temel ilkeleri olarak da görülebilmekte, bu durumda 6704 Sayılı Kanununla, 3194 Sayılı Kanunu 18. maddesinde yapılan yeni düzenleme bu temel ilkelere aykırı bulunmaktadır. 18. madde uygulamaları ile açılan çevre yolları, yapılan uygulama ile kesintiye konu olan taşınmaz maliklerinin doğrudan kullanabileceği yollar olmadığı gibi uygulama bölgesinde değer artışı sağlaması da pek mümkün görülmektedir.

Kaynak yetersizliği veya tasarruf gerekçesi ile çevre yollarının kamulaştırma yöntemi ile değil de 3194 sayılı İmar Kanunu 18. maddesi gereğince yapılan uygulamalarla açılmaya çalışılmasının kaçınılmaz olduğu durumlarda, proje bölgesinde yapılan gerek planlama gerekse de uygulama çalışmalarında yetkinin tek elde ve merkezde toplanmasından daha çok ilgili proje bölgesinin yerel kurumları ile ortak çalışmalarla yürütülmesinin söz konusu çalışmaları nihayete erdirmeye konusunda daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle merkezi idare olarak Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nın imar uygulama yetkisine sahip olması sorun olarak görülmektedir. Yerelde yürütülmesi esas ve daha kolay olan imar uygulama işlemlerinin merkezi idarelerce yapılmasının, yereldeki taşınmaz maliklerinin önceliklerinin dikkate alınması konusunda yetersiz olmaları sebebi ile doğru uygulamaların hayata geçirilemeyeceği dikkati çekmektedir. Söz konusu uygulamaların merkezi idarelerce yapılması durumunun zorunluluk olması durumunda ise yerel idarelerle gerekli ve yeterli koordinasyonun sağlanmasının esas alınması ayrıca belirtilmelidir.

Kamulaştırma masraflarından tasarruf etmek amacıyla çevre yollarının 3194 sayılı İmar Kanunu 18. maddesi gereğince yapılan uygulamalarla açılmaya çalışılması aşamasında, normal şartlarda imar planı olmayan alanların planlanması gerekmektedir. Bu durumda tarımsal nitelikli oldukça geniş alanların imara açılması söz konusu olmaktadır. Dolayısı ile kamulaştırma masraflarından kaçınarak

elde edilen tasarruf ile tarımsal niteliği bozulan alanların, oluşan ekolojik bozulma sonucu yaratacağı maliyetin karşılaştırılması ayrıca önem taşımaktadır.

Çevre yollarının kamulaştırma yöntemi ile değil de 3194 sayılı İmar Kanunu 18. maddesi gereğince yapılan imar uygulamaları kapsamında açılmaya çalışması söz konusu imar uygulamasında asıl amaç olan sosyal donatı alanlarının kamu kullanımına kazandırılması, daha yaşanılabilir alanların oluşturulması, ihtiyaç duyulan imar parsellerinin oluşturulması gibi esasında planlı modern kentleşme diye özetlenebilecek olan ana unsurların geri plana itildiğini, esas olarak kamulaştırma giderlerinin bertaraf edildiği şekliyle çevre yolunun açılmaya çalışılmasının esas amaç olduğu görülmektedir. Bu durum kimi zaman hem teknik hem de hukuki olarak bir imar uygulamasında bulunması gereken temel prensiplerden çeşitli tavizler verilmesi durumunu yaratmaktadır. Sonuç olarak söz konusu imar uygulamasında verilen teknik tavizler planlı kentleşme adına çeşitli olumsuz sonuçlara sebep olur iken hukuki tavizler de hem planlı kentleşmeye hem de hayata geçirilmeye çalışılan çevre yolu projesinin tümünden sekteye uğratmaktadır. Bahsi geçen mevzuların Van İli örneğinde tüm yönleriyle yaşandığı görülmektedir. Başlangıçta hesaplanması kolay olan kamulaştırma gibi giderlerin çeşitli teknik ve hukuki tavizlerle bertaraf edilmesi bazı tasarrufların sağlandığı izlenimi yaratsa da esasında söz konusu teknik ve hukuki tavizlerin yarattığı, hesaplanması ve öngörülmesi mümkün olmayan birçok problemin, bahsi geçen tasarruflardan çok daha büyük maliyetlere sebebiyet verdiği görülmektedir. Bu durumda söz konusu projelerde daha kapsamlı ve bütüncül bir perspektif ile konuyu ele almanın zorunlu olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Van İli örneğinde çok açık bir şekilde görüldüğü üzere çevre yollarının 3194 sayılı İmar Kanunu 18. maddesi gereğince yapılan imar uygulamaları kapsamında açılmaya çalışması, ilgili proje kapsamında kamulaştırma bedelinin ortadan kaldırılması yönüyle olumlu etkileri olmasının yanı sıra çeşitli olumsuz durumlar da yaratmaktadır. Şöyle ki; birçok zaman ihtiyaç duyulmayan planlı alanların oluşturulması suretiyle tarım arazilerinin tahrip edilmesi, yeni planlı alanlar ile kent gelişiminin öngörülenden farklı yön ve duruma evrilmesi ile gayrimenkul piyasasında bozulan arz-talep dengesinin çeşitli belirsizlikler yaratması, uygulamaların genel kent planlama faaliyetlerinin hayata geçirilmesinden ziyade çevre yollarının açılmasına odaklanması sebebiyle kentsel arazi düzenlemelerine olan olumlu bakışın olumsuz dönüşmesi söz konusu olmaktadır. Esas olarak, çevre yollarının erişime sınırlı yollar olması sebebiyle uygulama kapsamındaki taşınmazlarda değer artışı yaratmadığı halde yapılan kesinti oranını ciddi anlamda artırdığı görülmektedir. Mevcut mevzuat gereği, yapılan uygulamaların değer değil de alan esaslı yapıldığı göz önüne alındığında uygulamaya konu taşınmaz maliklerinin hak kayıplarının daha da arttığı düşünülmektedir. Sadece çevre yollarının dahil edildiği uygulamalar değil günümüzde yapılan alan esaslı tüm uygulamaların ciddi adaletsizlikler barındırdığı sıklıkla dile getirilmekle birlikte özellikle çevre yollarının dahil edildiği uygulamalarda uygulama sahasında oluşan değer artış farklılıklarının bahse konu adaletsizlikleri artırdığı dikkati çekmektedir. Tüm bu sebeplerle yapılan uygulamaların değer esaslı yapılmasının daha adil ve uygulanabilir uygulamalar ortaya çıkaracağı vurgulanmalıdır.

KAYNAKLAR

Aliefendioğlu, Y. (2016). Kentsel Kesimde Kamulaştırılan Taşınmazların Değerleme İşlemleri ve Sorunları Üzerine Bir Araştırma: Hasankeyf İlçesi Örneği. Web Sitesi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi42_pdf/6iksisat_kamu_isletme/aliefendioğlu_yesim.pdf. Erişim Tarihi: 10.11.2019. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(42), s. 1338-1361.

Archer, R. W. (1982). Land Pooling by Local Government for Planned Urban Development in Perth, in Doebele, W. ed.: Land Readjustment, Lexington Books, Lexington, MA, s. 29-53.

Archer, R. W. (1986). Land Pooling for Resubdivision and New Subdivision in Western Australia, HSD Working Papers, 17pp, Human Settlements Division. Asian Institute of Technology, Bangkok.

- Archer, R. W. (1989). Transferring the Urban Land Pooling / Readjustment Technique to the Developing Countries of Asia, *Third World Planning Review*, 11, s. 307-331.
- Dieterich, H. (1996). *Baulandumlegung*, C.H.Beck'sche Verlagsbuchhanlung, München, s. 401.
- Doebale, W. (1982). *Land Readjustment*, D.C. Heath and Co, Lexington, MA, s. 225.
- Koçak H. (2014) İmar Parselinde Malik Değişikliği ve Geri Dönüşüm. Web Sayfası: <http://www.tapu-kadastro.net/index.php/makaleler-2/imar-2/514-imar-parselinde-malik-degisikligi-ve-geri-doenuesuem>. Erişim Tarihi: 10.11.2019.
- Larsson, G. (1997). *Land Readjustment: A modern Approach to Urbanization*, Avebury, s. 145.
- Türk, Ş.Ş. ve Ünal, Y. (2003). Arazi ve Arsa Düzenlemesi Metoduna İlişkin Olumsuz Önyargı. *İstanbul Teknik Üniversitesi Dergisi: A Mimarlık, Planlama, Tasarım*, 2(1), 111-118. Web Sayfası: http://itudergi.itu.edu.tr/index.php/itudergisi_a/article/viewFile/1001/903. Erişim Tarihi: 12.11.2019.
- 24.2.1984 Tarih ve 2981 Sayılı Kanunun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Bazı Maddeler Eklenmesi Hakkında Kanun (1986, 23 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı:19173). Erişim Tarihi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/19130.pdf>.
- 65 Yaşını Doldurmuş Muhtaç, Güçsüz ve Kimsesiz Türk Vatandaşlarına Aylık Bağlanması Hakkında Kanun İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2016, 26 Nisan) *Resmi Gazete* (Sayı: 29695). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160426-11.htm>.
- Belediye Yapı ve Yollar Kanunu (1933, 21 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı:2433). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/2433.pdf>.
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011, 4 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 27984 (Mükerrer)). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/07/20110704M1-1.htm>.
- İmar Kanunu (1956, 16 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı:9359). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/9359.pdf>.
- İmar Kanunu (1985, 9 Mayıs). *Resmi Gazete* (Sayı:18749) Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3194.pdf>.
- Karayolları Genel Müdürlüğünün Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (2010, 13 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı:27640). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/07/20100713-1.htm>.
- Van Büyükşehir Belediyesi İmar ve Şehircilik Daire Başkanlığı, 2016.
- Tunçer, H. N. (2014). *Ulaşımın Arazi Kullanımı ve Taşınmaz Değerine Etkilerinin Analizi: Bursa İli Osmangazi İlçesi Çevre Yolu Çevresi Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, B. (2000). *Çevre Yolu-Mülkiyet İlişkilerinin İmar Hakları Açısından İncelenmesi ve Arazi Düzenlemesi Yaklaşımıyla Bir Model Önerisi* (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Extended Abstract

Especially since the 18th century, as one of the most important means of planned and modern urbanization, land and land arrangements have developed as an important method. Implementation of the zoning plans in planned areas, in other words, zoning applications are frequently used as the most important means of achieving planned urbanization. It is seen that the zoning applications which have significant advantages compared to the expropriation, barter and similar methods used in order to ensure the planned urbanization are applied for the elimination of the expropriation expenses especially in the public investments which are tried to be implemented by expropriation method but the expropriation costs are high. The most common example of this situation, as mentioned in the study, can be shown as the attempt to open the highways not by expropriation method but mostly by extending it to the highway where the zoning site will be built. The most significant advantage of this method of implementation is the elimination of expropriation costs for the construction of the highway. However, this method of application has serious disadvantages especially when the zoning area is extended to the highway. Especially during the expansion of the zoning area, areas such as agriculture and pasture, which should not be subject to zoning, are opened to construction. As another important disadvantage, as it is seen in the Van case mentioned in the study, it is seen that the urban development focuses on the opening of the ring road rather than planned urbanization. This brings with it two controversial issues. The first of these is that the deductions made from all real estate owners in development applications against the increase in value in the application area cannot be made for these applications. The first reason that caused this situation is that the highways cannot be used directly by the real estate owners because these roads are controlled roads. Another reason is that there are roads that serve all the citizens and even a lot of people living in other cities rather than the real estate owners that are subject to implementation and moreover, the highways do not add any value increase to the real estates located in the region. The second controversial issue is that the zoning area extended due to the highway is more than the zoning area that the city needs and this situation will cause imbalances in the zoning movements of the city. In fact, it is seen that these cases are mentioned in the court decisions in the cancellation lawsuits initiated for the opening of the Van highway and even presented as the most important cancellation reasons. In this study, it has been questioned that it is preferable to try to open the highways by means of zoning application methods from Van district case both in terms of legal legislation and as a correct application method with its advantages and disadvantages over concrete application results. In this context, the methods applied during the attempt to open the Van highway with the zoning application method in the case of Van district, the lawsuits and the reactions of the real estate owners against the said application, the decisions of the courts regarding the implementation and most importantly the Ministry of Environment and Urbanization, which is the most important part of the zoning application, that makes changes in the legislation. As a result of all these researches, in particular, the decisions of the courts declaring the cancellation of the zoning application and the regulation made by the Ministry of Environment and Urbanization with the Law no. 6704 and the third paragraph of Article 18 of the Law No. 3194; the addition of roads and waterways where access control is applied except motorway to the areas to be evaluated within the scope of development readjustment share are seen as a significant development is seen as a significant development. As a result, the opening of the ring roads within the scope of the zoning practices made in accordance with Article 18 of the Zoning Law no. 3194, shows that planned modern urbanization elements such as bringing the social reinforcement areas to public use, creating more livable areas, and the development of needed development parcels are being pushed to the background and acted to eliminate expropriation expenses. This situation sometimes leads to various concessions from the basic principles that should be applied in a zoning application both technically and legally. As a result, the technical concessions given in the development process in question cause various negative results in the name of planned urbanization, while legal concessions cause both planned urbanization and the perimeter project that is being tried to be implemented. It is seen that the mentioned subjects are experienced in all aspects in the Van Province case. Although the elimination of expenses such as

expropriation which is easy to calculate at the beginning with various technical and legal concessions creates the impression that some savings have been achieved, it is seen that many problems created by these technical and legal concessions, in fact, cause much greater costs than the mentioned savings. This situation reveals the necessity of addressing the issue with a more comprehensive and holistic perspective.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN STEM TUTUMLARI VE 21. YÜZYIL BECERİLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYLERİ

Oğuzhan NACAROĞLU*
Oktay KIZKAPAN**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin STEM tutumları ile 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemi kapsamında ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 147 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak STEM Tutum Ölçeği ve Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde önce betimsel analiz yapılmış, sonrasında ise t testi, ANOVA ve Pearson korelasyon katsayısı analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların STEM tutumlarının olumlu ve 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin STEM tutumları ile 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri arasında bir ilişki belirlenmemiştir. Ancak, 21. yüzyıl becerilerinden “eleştirel düşünme ve problem çözme” ve “girişimcilik ve inovasyon” alt boyutları ile STEM tutum ölçeği “21. yüzyılın yetenekleri” alt boyutu ve toplam puanlar arasında düşük düzeyde anlamlı, pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenci, STEM tutumları, 21. yüzyıl becerileri, bilim ve sanat merkezi

STEM ATTITUDES AND LEVELS OF 21ST CENTURY SKILLS IN GIFTED STUDENTS

ABSTRACT

In this reseach, the aim is to investigate STEM attitudes and 21st century skills of gifted students. Correlational design of quantitative research method was used in the study. The sample of the study consisted of 147 gifted students studying at a Science and Art Center (SAC) in the Eastern Anatolia Region of Turkey. STEM Attitude Scale and Multidimensional 21st Century Skills Scale were used as data collection tools. In the analysis of the data; first, descriptive statistics and then independent samples t test, ANOVA and Pearson Correlation Coefficient analysis were performed. As a result of the research, it is found that STEM attitude of the participants is positive and students have high 21st century skills. In addition, there is no relationship between STEM attitudes and 21st century skills of gifted students. However, there is a low level, positive and significant correlation between “critical thinking and problem solving' and 'entrepreneurship and innovation' sub-dimensions of 21st century skills scale and “21st century skills” sub-dimension and total score of STEM attitude scale. Suggestions were made in line with the findings.

Keywords: Gifted student, stem attitudes, 21st century skills, science and art center

GİRİŞ

Özellikle sanayi alanında yaşanan gelişmeler, tüm alanları etkilemiş ve bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları zorunlu hale gelmiştir. Bununla birlikte bilim ve teknolojiye hızlı değişimlerin yaşanması, dijital dünya ile bağlantılı, öğrenciyi ve disiplinler arası öğrenmeyi merkeze alan 21. yüzyıl eğitiminin önem kazanmasını sağlamıştır (Gooderham, 2015). 21. yüzyıl eğitim

* Dr. Fen Bilimleri Öğretmeni, Malatya Bilim ve Sanat Merkezi, Malatya, onacaroglu44@gmail.com.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8516-9152>

** Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Nevşehir, okizkapan@nevsehir.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6781-9879>

hareketinde temel amaç, öğrencilere ilgi ve yeteneklerine yönelik bilgi ve becerilerle donatmaktan ziyade hızlı değişim gösteren yaşam şartlarına uyum sağlayabilecekleri temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Salpeter, 2008). Bu kapsamda öğrenme ortamlarında sadece tek bir alandan ziyade birçok alanla entegre eğitim uygulamalarının kullanılması önem arz etmektedir. Bu durum da gerçek ve güncel dünya problemlerine çok disiplinli bakışla yaklaşmayı benimseyen ve bütüncül bir eğitim anlayışı olan STEM eğitiminin öğrenme ortamlarında hızlı bir şekilde yer almasını sağlamıştır (Şahin ve ark., 2014).

Türkiye’de FETEMM olarak adlandırılan STEM, son yıllarda birçok ülkede öğrencilerin değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmeleri için tüm eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır (Yılmaz ve ark., 2017). STEM eğitimi formal ve informal uygulamaları içermektedir. Bu eğitimde en az iki disiplini içeren öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Hacıömeroğlu, 2018). Son zamanlarda ekonomik ve teknolojik sebeplerle STEM eğitimine giderek daha fazla önem verilmektedir (Yıldırım ve Selvi, 2018). Teknolojinin dâhil edildiği ve birçok disiplinin iç içe yer aldığı öğrenme ortamlarında ortaya çıkan ürünler, teknolojik ürünler olup bu durum da inovasyona ve ekonominin iyileşmesine katkı sağlamaktadır. Nitekim STEM eğitiminde yapılan uygulamaların inovasyona dönüşmesi önem arz etmektedir (Bybee, 2013).

STEM’de yer alan her bir disiplin diğer disiplinlerle ilişkili olup öğrencilere belli becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda iyi organize edilmiş bir fen bilimleri disiplini öğrencilerin doğayı anlamalarını, fen okuryazarı bir birey olmalarını ve gerçek yaşam deneyimleri kazanmalarını sağlar. Bilgi, yapı ve mekanizmaları içeren teknoloji disiplini (Banks ve Barlex, 2014) öğrencilerin yeni keşiflere imkân verecek yaratıcılık becerilerini geliştirir, teknolojik araç gereç üretimi ve kullanımını destekler, dijital okuryazar olmalarına yardımcı olur (Şen, 2018). Mühendislik disiplini öğrencilere risk almasına fırsat vererek yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri kazandırır, gerçek hayatta yer alan problemlere somut çözüm önerileri sunmasına fırsat verir, diğer disiplinlerle iş birliği içerisinde girişimci ve yenilikçi birey olmalarına yardımcı olur. Matematik disiplini ise öğrencilerin farklı durumlar arasında akıl yürütmesine, çıkarımda bulunmasına (Bryan ve ark., 2015), nicelik ile uzay arasındaki ilişkiyi inceleyerek mantıksal argüman üretmesine fırsat verir. Dolayısıyla STEM eğitiminde yer alan her bir disiplin, diğer disiplinlerle ilişki içerisinde ve öğrenciye birçok beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu kazanımlarından dolayı aileler ve öğretmenler tarafından STEM eğitimine çok küçük yaşlardan itibaren önem verilmektedir. Bu durum birçok öğrencinin STEM ile ilgili kariyer planlaması yapmasını sağlamıştır (Gülhan ve Şahin, 2016). Öğrencilerin kariyer planlamasında düşündükleri alanlarla ilgili olumlu tutuma sahip olmaları önemlidir. Nitekim küçük yaşlarda edinilen tutumların, önemli olaylar ve düzenlemeler olmadığı sürece değişmesi çok zor olmaktadır. İyi organize edilmiş STEM eğitimini uygulamalarında öğrenciler STEM alanlarına yönelik olumlu tutum geliştirmekte (Tseng ve ark., 2013) ve böyle bir eğitim sürecinden başarıyla geçen öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler olarak yetişmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir (Güven ve ark., 2018).

21. yüzyıl becerileri; bilim, teknoloji ve sanayide yaşanan değişim ve gelişmelere bireylerin uyum sağlayabilmeleri için gereken becerileri ifade etmektedir (Keleşoğlu ve Kalaycı, 2017). Bu kapsamda 21. yüzyıl becerileri, temel ve uygulamalı becerileri içeren birçok alt tema altında incelenmektedir (National Research Council [NRC], 2012). 21. yüzyıl becerileri; iş birliği, iletişim, yaratıcılık, yenilik, problem çözme, eleştirel düşünme, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, adapte olabilirlilik, teknoloji okuryazarlığı, esneklik, öz yönetim, girişkenlik, sosyal beceriler, sorumluluk, üretkenlik, liderlik gibi birçok beceriyi kapsayan bir ifadedir (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Bu becerileri kazanan ve geliştiren bireyler; bilgiyi içselleştirerek teknolojik gelişmeleri takip eder, grup içerisinde liderlik özelliklerini yansıtarak sorumlu bir birey olarak toplumun refahı için üretim yaparlar. Benzer şekilde güncel dünya problemlerine yaratıcı çözüm üretir, iş birliği içerisinde etkili iletişim yöntemlerini kullanarak yeni bilgi ve beceriler elde eder, değişen çevre ve iş koşullarına uyum sağlayarak esnek düşünür, kendi öğrenmelerini değerlendirerek bilgi ve öğrenme sürecini tüm yaşamlarına yansıtırlar (Kylonen, 2012). Nitekim bireylerin yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı

düşünmelerinde önemli rol oynayan 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları önem arz etmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Bunun için de öğrencileri birçok disiplinle yetiştiren ve hızlı değişim gösteren bilim ve teknoloji alanlarına uyum sağlamasına yardımcı olan STEM eğitime yönelik öğrencilerin özellikle de akranlarına kıyasla genel ve özel yeteneklere sahip, yaratıcılıkları ve zihinsel kabiliyetleri yüksek bireyler olarak tanımlanan özel yetenekli öğrencilerin (Renzulli, 1978; Şahin, 2015) olumlu tutum geliştirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Özel yetenekli öğrenciler, sahip oldukları yeteneklerini geliştirmelerine fırsat verecek zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarına ihtiyaç duymaktadırlar (Subotnik ve ark., 2011). Nitekim bu öğrencilerin farkına varan toplumlar, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğrenme programlarıyla bu öğrencilerin eğitimlerine ayrı bir önem vermişlerdir. Türkiye’de de özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçları Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) tarafından karşılanmaya çalışılmaktadır (Akkaş ve Tortop, 2015). BİLSEM’e kayıt yaptırabilmek için öğrencilerin belli sınavlardan başarı göstermesi gerekmektedir. BİLSEM’e kayıt hakkı kazanan öğrenciler sırasıyla uyum, destek, bireysel yetenekleri farkettirme (BYF), özel yetenekleri geliştirme (ÖYG) ve proje üretimi ve yönetimi programları çerçevesinde öğrenim görmektedirler. Uyum eğitiminde özel yetenek tanısı konmuş öğrencilere; kurum, öğrenme programları ve ortamları tanıtılarak öğrencilerin BİLSEM’e adapte olmaları sağlanır. Destek eğitimi programında öğrencilerin temel becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri için uygun öğrenme ortamları hazırlanır ve öğrencilerin program doğrultusunda etkinliklere katılmaları sağlanır. Destek eğitiminden sonra öğrenciler BYF programına alınır. BYF programında öğrencilere yeteneklerinin farkına varmalarını sağlayacak etkinlikler planlanır ve uygulanır. ÖYG programında ise özel yetenekli öğrencilerin özel yetenek alanlarını geliştirmelerine fırsat verecek bilimsel ve sanatsal faaliyetler gerçekleştirilir. ÖYG programından sonra öğrenciler BİLSEM’deki son program olan proje üretimi ve yönetimi programında yürütülen öğrenme faaliyetlerine katılırlar. Bu programda öğrenciler, danışman öğretmenlerin gözetiminde istek ve yeteneklerine uygun alanlarda proje çalışmaları yapar ve proje sürecini yönetirler (Ayverdi, 2018; Barış, 2019; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). BİLSEM programlarının süreleri ve genel çerçeveleri standart olmayıp, bunların düzenlenmesi okul idaresinin bilgisi doğrultusunda öğretmenlere bırakılmıştır. BİLSEM’lerde yürütülen öğrenme programları incelendiğinde, Türkiye’de giderek artan STEM eğitimlerinin bu kurumlarda da yoğun bir şekilde uygulama alanı bulduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla bu öğrencilerin STEM eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, ilerleyen süreçte ülkenin ekonomik ve teknolojik kalkınmasında önemli rol alacağı düşünülen bu bireylerin kariyer planlama tercihlerini etkilemesi de beklenmektedir.

Alanyazın tarandığında; normal gelişim gösteren öğrencilerin STEM tutumlarını inceleyen araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Aydın ve ark., 2017; İrkıçatal, 2016; Tay ve ark., 2018; Yenilmez ve Balbağ, 2016). Özel yetenekli öğrencilerin ise STEM disiplinlerinden fen bilimlerine (Caleon ve Subramaniam, 2008), matematiğe (Erdoğan ve Yemenli, 2018), bilgisayar teknolojilerine (Keskin, 2006) ve bunların yanısıra biyoteknolojiye (Bilen ve Özel, 2012) yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalar da alanyazında yer almaktadır. Bu araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin bu disiplinlere yönelik tutumları normal gelişim gösteren akranlarından daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin STEM tutumlarını inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Ceylan ve ark., 2018). Ceylan ve arkadaşları (2018), özel yetenekli öğrencilerin STEM tutum ölçeğinden aldıkları puanların yüksek ve tutumlarının olumlu olduğu, en yüksek puan ortalamasının ise matematik alt boyutunda olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın özel yetenekli öğrencilerin STEM tutumları ile 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla mevcut araştırma alan yazına katkı sağlama noktasında önemlidir.

21. yüzyıl becerilerinin önemi ve STEM eğitiminin bu becerilerin kazandırılmasındaki rolü Akgündüz ve arkadaşları (2015) tarafından hazırlanan STEM eğitimi Türkiye raporunda vurgulanmış ve öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasının bütünleştirici STEM eğitimi ile mümkün olabileceği belirtilmiştir. Bu bağlamda bu görüşü destekler nitelikteki bazı araştırmalarda mühendislik tasarımına dayalı etkinliklerin (Douglas ve ark., 2004; National Research Council [NRC], 2009) ve okul sonrası yapılan STEM etkinliklerinin (Şahin ve ark., 2014) öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği rapor edilmiştir. Bu değerlendirmelerden hareketle, toplumların değişmesi ve gelişmesinde önemli bir

insan gücü olan özel yetenekli öğrencilerin bilim, sanayi ve teknolojiye meydana gelen değişimlere uyum sağlaması, bu kapsamda kariyer planlamasında STEM mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri önem arz etmektedir. Bununla birlikte Eğitim 4.0 gibi 21. yüzyıl eğitim hareketinin ortaya çıkmasında önemli olan yeni sanayi devrimine uyum gösterebilmeleri için bireylerin ve toplumların bu yüzyılın gerektirdiği becerilere sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin STEM tutumları ile 21. yüzyıl beceri düzeyleri incelenmiş olup aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Özel yetenekli öğrencilerin STEM tutumları ne düzeydedir?
2. Özel yetenekli öğrencilerin STEM tutum puanları, cinsiyete ve öğrenim görülen programa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ne düzeydedir?
4. Özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl beceri puanları, cinsiyete ve öğrenim görülen programa göre farklılaşmakta mıdır?
5. Özel yetenekli öğrencilerin STEM tutum ile 21. yüzyıl beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, özel yetenekli öğrencilerin STEM tutumları ile 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan betimsel bir araştırma olup bu amaç doğrultusunda betimleyici ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Betimleyici ilişkisel tarama deseni iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan nicel araştırma desendir. İlişkisel tarama deseninde çözümleme; korelasyon ve karşılaştırma şeklinde yapılabilmektedir (Karasar, 2014). Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin STEM tutum düzeyleri ve 21. yüzyıl beceri düzeyleri cinsiyet ve öğrenim görülen programa göre karşılaştırılmıştır. Ayrıca betimlenen iki değişken (STEM'e yönelik tutum ve 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyi) arasındaki korelasyon incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir BİLSEM'e devam eden 147 özel yetenekli öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, belirlenen kriterlere göre seçilen birimlerin örnekleme eklenmesi temeline dayanır (Büyüköztürk ve ark., 2014). Bu kapsamda özel yetenekli olan ve öğrenimleri süresince STEM eğitime katılmış öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik özellikler

Demografik özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kız	80	54.43
Erkek	67	45.57
Yaş		
6-10	45	30.62
11-15	75	51.02
16 ve üzeri	27	18.36
Öğrenim Görülen Program		
Destek Eğitimi	40	27.22
BYF	54	36.73
ÖYG	29	19.72
Proje Üretimi ve Yönetimi	24	16.33

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 80’i (%54.42) kız, 67’si (%45.57) erkektir. Bununla birlikte 45 (%30.62) katılımcı 6-10 yaş aralığında, 75 (%51.02) katılımcı 11-15 yaş aralığında ve 27 (%18.36) katılımcı ise 16 yaş ve üzerindedir. Ayrıca katılımcıların 40’ı (%27.21) destek eğitimi, 54’ü (%36.73) BYF, 29’u (%19.72) ÖYG ve 24’ü (%16.32) proje üretimi ve yönetimi programında öğrenimlerini sürdürmektedir.

Veri Toplama Araçları

Alanyazında öğrencilerin STEM tutumlarını ölçmek için hazırlanmış ve Türkçeye uyarlanmış farklı ölçeklerin olduğu görülmektedir (Özcan ve Koca, 2019; Yıldırım ve Selvi, 2015; Yılmaz, Koyunkaya, Güler ve Güzey, 2017). Bu araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin STEM tutumlarını belirlemek için Faber ve arkadaşlarının (2013) geliştirdiği, Yıldırım ve Selvi (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan STEM Tutum Ölçeği tercih edilmiştir. Beşli likert tipi şeklinde hazırlanan STEM Tutum Ölçeği, Matematik, Fen, Mühendislik ve 21. Yüzyılın Yetenekleri şeklinde dört alt boyut içermektedir. Matematik boyutunda sekiz, Fen ve Mühendislik boyutlarında dokuzar ve 21. Yüzyılın Yetenekleri boyutunda 11 madde yer almaktadır. Ölçek toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 37, maksimum puan ise 185’dir. Yıldırım ve Selvi (2015) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.94; mevcut araştırmada ise 0.81 olarak hesaplanmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri düzeylerini belirlemek için Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” tercih edilmiştir. Ölçek, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, problem çözme ve eleştirel düşünme, girişimcilik ve inovasyon, sosyal sorumluluk ve liderlik ve kariyer alt boyutlarını içeren 41 maddeden meydana gelmektedir. Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı alt boyutunda 15, eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyutunda altı, girişimcilik ve inovasyon alt boyutunda 10, sosyal sorumluluk ve liderlik alt boyutunda dört ve kariyer alt boyutunda altı madde bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı Çevik ve Şentürk (2019) tarafından 0.86, mevcut araştırmada ise 147 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden yapılan güvenirlik analizi sonucunda 0.88 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle araştırmada kullanılacak ölçeklere karar verilmiştir. Araştırma için uygun görülen ölçekleri Türkçe’ye uyarlayan ve geliştiren araştırmacılarla iletişime geçilmiş ve kullanım izinleri alınmıştır. Ölçeklere araştırmanın örnekleme uygun olarak demografik bilgiler (cinsiyet, yaş, BİLSEM grubunuz) eklenmiştir. Daha sonra BİLSEM’de öğrenimlerine devam eden ve öğrenim süresince STEM etkinliklerine katılmış gönüllü 147 öğrenciye ölçekler uygulanmıştır. Veriler toplanırken öğrencilere uygun ders dışı zamanlar tercih edilmiştir. Ölçeklerin çıktıları alınıp çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin ölçekleri doldurmaları için 40 dakika zaman verilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık bir ay sürmüştür.

Etik Beyan

“Özel Yetenekli Öğrencilerin STEM Tutumları ve 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Olma Düzeyleri” adlı araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Araştırma, herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Ayrıca, yazarlar aralarında herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ve kabul etmektedirler.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde uygun testleri kullanmak için öncelikle puanların normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlara ait istatistiksel bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet açısından betimsel istatistik bulguları

	Cinsiyet	Ort.	Medyan	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Mak.
STEM Tutum Ölçeği	Erkek	135.25	136	.087	-.167	104	168
	Kız	138.37	136	.759	.178	114	172
21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	Erkek	155.13	156	.272	-.130	121	205
	Kız	154.81	154	.224	.521	110	205

Tablo 2’de görüldüğü üzere basıklık ve çarpıklık değerleri (-1) ile (+1) arasında değişmektedir. Ortalama ile medyan değerleri ise birbirine eşit veya oldukça yakındır. Dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu nedenle kız ve erkek katılımcıların puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. BİLSEM’de farklı programlara devam eden katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlara ait istatistiksel bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. BİLSEM programı açısından betimsel istatistik bulguları

Ölçek	BİLSEM Programı	Ort.	Medyan	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Maks.
STEM Tutum Ölçeği	Destek Eğitimi	137.47	134.5	.371	.741	122	172
	BYF	137.07	139	-.079	-.218	104	168
	ÖYG	136.68	137	.222	.387	110	168
	Proje Üretimi ve Yönetimi	136.12	135.5	.553	.117	111	167
21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	Destek Eğitimi	152.27	152	.182	.285	110	193
	BYF	155.29	157.5	.319	.435	122	205
	ÖYG	153.75	158	-.246	-.736	123	185
	Proje Üretimi ve Yönetimi	160.12	157.5	.186	-.261	120	205

Tablo 3’te görüldüğü üzere basıklık ve çarpıklık değerleri (-1) ve (+1) arasında değişmektedir. Ortalama ile medyan değerleri ise birbirine oldukça yakındır. Dolayısıyla öğrenim görülen program açısından alınan puanlar normal dağılım göstermektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu nedenle farklı öğrenim programındaki katılımcıların puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca korelasyon analizi yapılarak katılımcıların STEM tutum ile 21. yüzyıl beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda bulunan korelasyon katsayısı yorumlanırken; 0.70-1.00 arası yüksek düzeyde ilişkili, 0.30-0.70 arası orta düzeyde ilişkili ve 0.00-0.30 arası düşük düzeyde ilişkili kriterleri dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2017).

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amacı ve bu amaç kapsamında cevap aranan alt problemlere ilişkin bulgular sırası ile verilmiştir. Tüm bulgular ilgili alt başlıklar halinde sunulmuştur. Bulgular yapılan analizlerin sonuçlarını gösteren tablolar halinde verilmiş ve sonrasında her bir tablo açıklanmıştır.

Özel Yetenekli Öğrencilerin STEM Tutum Puanları

Araştırmada ilk olarak “Özel yetenekli öğrencilerin STEM tutumları ne düzeydedir?” alt problemine cevap aranmıştır. Ölçekten alınan puanlara ait betimsel istatistik bulguları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. STEM tutum ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

STEM Tutum Ölçeği	N	\bar{X}	s	Min.	Max.
Matematik	147	3.39	3.25	18	36
Fen	147	3.51	4.94	21	43
Mühendislik	147	3.73	5.54	18	45
21. Yüzyılın Yetenekleri	147	4.04	5.27	31	55
Ölçeğin Geneli	147	3.66	4.75	104	172

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların ölçeğin genelinden en düşük (104), en yüksek (172) puan aldıkları görülmektedir. Ölçeğin genelinden alınan puan ortalaması (\bar{X} =3.66) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla katılımcılar ölçeğin geneline 3.66 katılım derecesi ile “*Katılıyorum*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar; matematik boyutunda “*Kararsızım*” (\bar{X} =3.39), fen (\bar{X} =3.51), mühendislik (\bar{X} =3.73) ve 21. yüzyılın yetenekleri (\bar{X} =4.04) alt boyutunda ise “*Katılıyorum*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Cinsiyet Açısından Özel Yetenekli Öğrencilerin STEM Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmada “*Özel yetenekli öğrencilerin STEM tutum puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda t testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Kız ve erkek katılımcıların puan ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları

STEM Tutum Ölçeği	Kız (n=80)		Erkek (n=67)		t	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s		
Matematik	27.00	3.34	27.32	3.16	.607	.54
Fen	32.83	4.64	30.85	5.20	-1.82	.06
Mühendislik	34.38	5.60	32.71	5.38	-1.83	.06
21. Yüzyılın Yetenekleri	44.65	4.78	44.35	5.84	-.33	.74
Ölçeğin Geneli	138.37	13.25	135.25	14.50	-1.36	.17

Tablo 5 incelendiğinde, kız ve erkek katılımcıların ölçeğin genelinden aldıkları puanlar arasında (Kız katılımcı=138.37, Erkek katılımcı=135.25) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$, $t=-1.36$). Ayrıca kız ve erkek katılımcıların; Matematik ($p>.05$, $t=.607$), Fen ($p>.05$, $t=-1.82$), Mühendislik ($p>.05$, $t=-1.83$) ve 21. Yüzyılın Yetenekleri ($p>.05$, $t=-.33$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğrenim Görülen Program Açısından Özel Yetenekli Öğrencilerin STEM Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmada “*Özel yetenekli öğrencilerin STEM tutum puanları öğrenim görülen programa göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusu ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Bu kapsamda ANOVA sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. ANOVA istatistiğine ait sonuçlar

Ölçek	Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ort.	F	p
STEM Tutum Ölçeği	Matematik	Gruplar arası	8.51	3	2.83	.26	.85
		Gruplar içi	1542.19	143	10.78		
		Toplam	1550.70	146			
	Fen	Gruplar arası	45.09	3	15.03	.20	.61
		Gruplar içi	3529.89	143	24.68		
		Toplam	3574.99	146			
	Mühendislik	Gruplar arası	25.00	3	8.33	.26	.84
		Gruplar içi	4469.41	143	31.25		
		Toplam	4494.42	146			
	21. Yüzyılın Yetenekleri	Gruplar arası	13.32	3	4.44	.15	.92
		Gruplar içi	4051.37	143	28.33		

	Toplam	4064.70	146			
Ölçeğin Genel	Gruplar arası	30.15	3	10.05		
	Gruplar içi	28096.51	143	196.47	.05	.98
	Toplam	28126.66	146			

Tablo 6 incelendiğinde, öğrenim görülen program açısından katılımcıların ölçeğin genelinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(3-143) = 0.05$; $p = .98 > .05$]. Bununla birlikte her bir alt boyuttan alınan puanlar arasında da anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).

Özel Yetenekli Öğrencilerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri

Araştırmada “*Özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ne düzeydedir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda ölçekten alınan puanlara ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	N	\bar{X}	s	Min.	Max.
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	147	3.75	7.40	36	75
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	147	3.66	3.81	10	30
Girişimcilik ve İnovasyon	147	3.70	5.82	20	50
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	147	4.02	2.54	10	20
Kariyer Bilinci	147	3.90	3.76	14	30
Ölçeğin Genel	147	3.80	18.08	110	205

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların ölçeğin genelinden en düşük (110) en yüksek (205) puan aldıkları görülmektedir. Katılımcılar ölçeğin geneline 3.88 ortalama ile “*Katılıyorum*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar; bilgi ve teknoloji okuryazarlığı ($\bar{X}=3.75$), eleştirel düşünme ve problem çözme ($\bar{X}=3.66$), girişimcilik ve inovasyon ($\bar{X}=3.70$), sosyal sorumluluk ve liderlik ($\bar{X}=4.02$) ve kariyer bilinci ($\bar{X}=3.90$) alt boyutlarında yer alan maddelere de “*Katılıyorum*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Cinsiyet Açısından Özel Yetenekli Öğrencilerin 21. Yüzyıl Beceri Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmada “*Özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl beceri puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda ölçekten alınan puanlara ait t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kız ve erkek katılımcıların puan ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları

Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	Kız (n=80)		Erkek (n=67)		t	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s		
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	56.35	7.07	56.40	7.84	.043	.96
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	22.38	3.51	21.50	4.12	-1.396	.16
Girişimcilik ve İnovasyon	36.86	5.29	37.29	6.42	.451	.65
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	16.01	3.33	16.23	2.58	.558	.57
Kariyer Bilinci	23.20	3.78	23.68	3.76	.779	.43
Ölçeğin Genel	154.81	17.38	155.13	19.01	.107	.91

Tablo 8 incelendiğinde, kız ve erkek katılımcıların ölçeğin genelinden aldıkları puanlar arasında (Kız katılımcı=154.81, Erkek katılımcı=155.13) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$, $t = 0.107$). Ayrıca kız ve erkek katılımcıların; bilgi ve teknoloji okuryazarlığı ($p > .05$, $t = .043$), eleştirel düşünme ve problem çözme ($p > .05$, $t = -1.396$), girişimcilik ve inovasyon ($p > .05$, $t = .451$) sosyal sorumluluk ve liderlik ($p > .05$, $t = .558$) ve kariyer bilinci ($p > .05$, $t = .779$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğrenim Görülen Program Açısından Özel Yetenekli Öğrencilerin 21. Yüzyıl Beceri Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmada “Özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl beceri puanları öğrenim görülen programa göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Bu kapsamda ANOVA sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. ANOVA istatistiğine ait sonuçlar

Ölçek	Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ort.	F	P
Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	Gruplar arası	164.1	3	54.67	.99	.39
		Gruplar içi	7852.40	143	54.91		
		Toplam	8016.42	146			
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Gruplar arası	19.91	3	6.63	.45	.71
		Gruplar içi	2108.06	143	14.74		
		Toplam	2127.97	146			
	Girişimcilik ve İnovasyon	Gruplar arası	13.90	3	4.63	.13	.93
		Gruplar içi	4932.54	143	34.49		
		Toplam	4946.44	146			
	Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	Gruplar arası	4.95	3	1.65	.27	.84
		Gruplar içi	868.07	143	6.070		
		Toplam	873.03	146			
Kariyer Bilinci	Gruplar arası	120.08	3	40.02	2.93	.03	
	Gruplar içi	1951.76	143	13.64			
	Toplam	2071.85	146				
Toplam Puan	Gruplar arası	976.58	3	325.52	.99	.39	
	Gruplar içi	46775.17	143	327.09			
	Toplam	47751.75	146				

Tablo 9 incelendiğinde, BİLSEM programı açısından katılımcıların ölçeğin genelinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen [$F(3-146)=0.995$; $p=.39>.05$]; kariyer bilinci alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F(3-146)=2.933$; $p=.03<.05$]. Post Hoc testi (LSD) analizi sonucunda proje üretimi ve yönetimi programındaki katılımcıların kariyer bilinci puan ortalamalarının ($\bar{X}=25.25$); destek eğitimi ($\bar{X}=22.52$), BYF ($\bar{X}=23.53$) ve ÖYG ($\bar{X}=22.93$) programındaki öğrencilerinin puan ortalamalarına kıyasla yüksek olduğu bulunmuştur.

Özel Yetenekli Öğrencilerin STEM Tutum ile 21. Yüzyıl Beceri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmada son olarak “Özel yetenekli öğrencilerin STEM tutumları ile 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu doğrultusunda korelasyon analizi yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Pearson momentler çarpımı korelasyon sonuçları

			STEM Tutumu				
			Matematik	Fen	Mühendislik	21. Yüzyılın Yetenekleri	Toplam Puan
21. Yüzyıl Becerileri	Bilgi ve Teknoloji	r	.025	.022	.094	.038	.050
	Okuryazarlığı	p	.762	.791	.260	.648	.549
	Eleştirel Düşünme ve	r	.001	.125	.093	.230*	.169*
	Problem Çözme	p	.993	.132	.265	.005	.041
	Girişimcilik ve	r	.100	.151	.131	.169*	.194*
	İnovasyon	p	.227	.068	.114	.041	.019

Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	r	.041	.066	.101	.050	.092
	p	.624	.430	.225	.547	.267
Kariyer Bilinci	r	.090	.018	.092	-.005	.064
	p	.280	.832	.242	.952	.440
Toplam Puan	r	.067	.078	.134	.124	.144
	p	.421	.345	.106	.134	.081

N:147, *p<.05

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların STEM tutum ile 21. yüzyıl beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($r=.144$, $p>.05$). Buna karşın eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyutu ile 21. yüzyılın yetenekleri alt boyutu ve toplam puanları arasında düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=.230$, $p<.05$; $r=.169$, $p<.05$). Benzer şekilde girişimcilik ve inovasyon alt boyutu ile 21. yüzyılın yetenekleri alt boyutu ve toplam puanları arasında da düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r=.169$, $p<.05$; $r=.194$, $p<.05$).

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin STEM tutumları ile 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerini cinsiyet ve öğrenim görülen programın değişkenleri açısından incelemek ve öğrencilerin STEM tutumları ile 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan ilki özel yetenekli öğrencilerin genel STEM tutumlarının olumlu olduğu yönündedir. Ayrıca STEM alt boyutlarından matematik boyutundaki tutumlarının orta; fen, mühendislik ve 21. yüzyılın yetenekleri boyutlarındaki tutumlarının ise yüksek seviyede olumlu olduğu bulunmuştur. Bu konuda ilgili alanyazın incelendiğinde STEM eğitiminin öğrencilerin tutumlarını pozitif yönde etkilediğine ilişkin sonuçlar olduğu görülmektedir (Ceylan ve ark., 2018; Kong ve Huo, 2014). Alanyazında, okul sonrası program etkinliklerinin, yapılandırılmış bir okul müfredatının kısıtlamaları olmadan öğrencilere STEM alanlarında iş birliğine dayalı ve açık uçlu projelerde yer almak için gereken zamanı ve alanı sağlama potansiyeline sahip olduğu ifade edilmektedir (Şahin ve ark., 2014). Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin BİLSEM'e devam ediyor ve burada STEM eğitimi alıyor olmalarından dolayı STEM ve alt boyutları ile ilgili olumlu tutum geliştirmiş olabilecekleri yorumu yapılabilir. Alt boyutlarla ilgili olarak ise alanyazında farklı sonuçların da olduğu görülmektedir (Ceylan ve ark., 2018; Suprpto, 2016). Örneğin, Ceylan ve arkadaşları (2018) araştırmalarında mevcut araştırma ile benzer olarak öğrencilerin STEM ve alt boyutlarında olumlu tutumlara sahip olduklarını, öğrencilerin tutum puanlarının en yüksek olduğu boyutun matematik, en düşük boyutunun ise fen boyutu olduğunu rapor etmişlerdir. Benzer şekilde özel yetenekli öğrencilerin matematik tutumunu inceleyen bir başka araştırmada öğrencilerin yüksek tutuma sahip oldukları rapor edilmiştir (Deringöl, 2018). Ancak öğrencilerin matematik tutumu ile ilgili yapılan farklı araştırmalar (Ersoy, 1996; Taşdemir, 2009, Ünlü, 2007, Yılmaz, 2006) incelendiğinde, öğrencilerin farklı nedenlerden dolayı matematik dersine karşı olumsuz tutum ve kaygıya sahip oldukları, en çok korktukları derslerin başında matematik dersinin geldiği hatta öğrencilerin matematiğin okutulmadığı veya daha az olduğu okullara yöneldiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla, STEM eğitimi alan öğrencilerin STEM tutum ölçeğinin matematik alt boyutuna ilişkin tutumlarının yüksek çıkması alanyazındaki mevcut araştırmaların sonuçlarından farklı bir sonuçtur. Bu duruma gerekçe olarak STEM etkinliklerinde öğrencilerin matematiği müstakil bir ders olarak değil, bir bağlam içerisinde diğer disiplinlerle birlikte kullanıyor olmaları gösterilebilir. Ancak Türkiye'deki matematik eğitimi için oldukça önemli olan bu sonuç, ayrıntıları ile incelenmeli ve STEM eğitimi alan öğrencilerin matematiğe karşı olan bu olumlu tutumlarının gerekçeleri ortaya konulmalıdır.

STEM tutum puanlarının cinsiyete göre değişimi incelendiğinde, ölçeğin geneli ve alt boyutları için kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç cinsiyet eşitliği bağlamında olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak bu konuda alanyazında öğrencilerin STEM tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalar bulunduğu gibi (Aydın ve ark., 2017; Ceylan ve ark., 2018; Karakaya ve Avgın, 2016), farklılaştığına yönelik

sonuçların da olduğu görülmektedir (Azgın ve Şenler, 2019; Christensen ve Knezek, 2017; Ocak, 2017). Bu bağlamda kız öğrencilerin STEM disiplinlerine ve bu alanda kariyer yapma durumuna ilişkin tutumlarının erkek öğrencilerden daha düşük olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Cannon ve Simpson, 1985; Weinburgh, 1995). Ayrıca lise düzeyinde kız öğrencilerin STEM içeriklerine olan ilgileri erkek öğrencilere kıyasla daha hızlı düşmektedir (Wells, Sanchez, & Attridge, 2007). Kız öğrencilerin özellikle mühendislik alanlarına yönelik düşük tutumlarının muhtemel bir gerekçesi olarak, mühendislik problemlerinin çözümünde önemli olan belli yeteneklerin cinsiyete göre farklılaşacağı şeklinde bir düşünce akla gelebilir. Ancak, mühendislik okulundaki kız öğrencilerin, erkekler ile eşit düzeyde rekabet etmelerini engelleyen durumlarla karşı karşıya kaldıkları göz ardı edilmemelidir. Örneğin, kızların mühendis olmaya uygunluğuyla ilgili zihinsel belirsizlikler, mühendislik profesörlerinin karakteristik öğretim stilleri ile kız öğrencilerin karakteristik öğrenme stilleri arasındaki uyumsuzluklar, öğretim elemanları ve danışmanlar tarafından uygulanan ayrımcılık, işbirlikli öğrenme gruplarında kızların daha az aktif olma eğilimi, işbirlikli öğrenme grupları dahil erkek öğrencilerin kız öğrencilerinin katkılarını önemsememeleri ve değersizleştirmeleri, mühendislik okullarında kız rol modellerinin eksikliği, erkekler ve kızlar tarafından kişisel ilişkilere ve okul çalışmasına bağlı farklı göreceli öncelikler cinsiyete bağlı gözlemlenen farklılıkların oluşmasının önemli sebepleridir (Felder ve ark., 1995). Dolayısıyla kız öğrencilerin özellikle mühendislik ve teknolojiye yönelik düşük ilgi ve tutumları, eğitimcilerin bu alanda ek çaba göstermelerine ihtiyaç olduğunun bir göstergesidir (Unfried ve ark., 2014).

BİLSEM’de öğrenim görülen program açısından katılımcıların STEM tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında BİLSEM öğrencilerinin STEM’e yönelik tutumlarını ile ilgili araştırmalar yer alsada (Barış ve Ecevit, 2019; Kalkan ve Eroğlu, 2017; Özçelik ve Akgündüz, 2017), BİLSEM bünyesindeki farklı programlara kayıtlı öğrencilerin tutumlarını karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma kapsamında bu karşılaştırma yapılmasına rağmen grupların hem genel STEM tutum puanları hem de alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dolayısıyla farklı programlarda uygulanan STEM eğitimlerinin öğrencilerin tutumlarında bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin STEM tutumlarının yanı sıra 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan becerileri de incelenmiştir. Bu kapsamda BİLSEM öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu becerilere sahip olma düzeyleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin BİLSEM’de kayıtlı oldukları programa göre 21. yüzyıl becerileri incelendiğinde ise proje programında kayıtlı olan öğrencilerin kariyer bilinci boyutundan aldıkları puanların diğer programlardaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. 21. yüzyıl becerileri STEM eğitiminin kazanımlarından biridir (Barış ve Ecevit, 2019). STEM eğitimi ile bu kazanımın gerçekleştirilebildiği de söylenebilir (Özçelik ve Akgündüz, 2017). Yine alanyazında rekabetçilik, iş birlikçi çalışma ve paylaşımcılık gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında okul sonrası etkinliklerin önemli etkileri olabileceği ifade edilmektedir (Şahin ve ark., 2014). Araştırmanın bulguları da alanyazındaki bu ifadeleri desteklemektedir. Özel yetenekli öğrencilerin okul dışında BİLSEM’lerde aldıkları eğitimin sonucu olarak 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler olarak yetiştikleri söylenebilir. Bu bireylerin ülkenin geleceğinde oynayacakları roller düşünüldüğünde, 21. yüzyıl becerilerine sahip olarak yetiştirilebiliyor olmaları ümit vericidir.

Araştırma kapsamında son olarak öğrencilerin STEM’e yönelik tutumları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak genel STEM tutumları ile 21. yüzyıl becerileri arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ancak, 21. yüzyıl becerilerinden “problem çözme ve eleştirel düşünme” ve “girişimcilik ve inovasyon” alt boyutları ile STEM tutum ölçeği “21. yüzyılın yetenekleri” alt boyutu ve toplam puanlar arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme ile girişimcilik ve inovasyon becerilerine sahip olmaları, 21. yüzyıl becerilerine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği söylenebilir. Alanyazında STEM etkinliklerinin öğrencilerde 21. yüzyıl becerilerini kazandırdığına ilişkin araştırmalar vardır (Altan ve ark., 2019; Fllis ve Fouts, 2001; Smith ve Karr-Kidwell, 2000; Şahin ve ark., 2014). Bu araştırmacıardan, Altan ve arkadaşları (2019)

araştırmalarında STEM etkinliklerinin öğrencilerde karar verme, akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla 21. yüzyıl becerilerini konu bilgisi ile birlikte ele almanın bir yolunun STEM eğitimi olduğu (Ames ve ark, 2017), bir başka ifade ile STEM eğitimi ile konu bilgisi öğretimi sürecinde 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerilerin kazandırılabilmesi düşünüldüğünde, STEM'e yönelik olumlu tutumlara sahip bireylerin 21. yüzyıl becerilerinin de gelişmiş olması beklenir. Mevcut araştırmanın sonuçları bu noktada STEM eğitime yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin, STEM eğitiminde de başarılı olacağı, dolayısıyla da başarıları ile birlikte 21. yüzyıl becerilerini de geliştireceğine işaret etmesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın bulguları ve bu bulgulara ilişkin tartışmaların yanısıra bu araştırma bazı sınırlıklar da içermektedir. İlk sınırlılık araştırmanın çalışma grubu ile ilgilidir. Araştırmanın verileri sadece bir ilde bulunan BİLSEM'de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerden toplanmıştır. Dolayısıyla farklı coğrafi bölgelerde bulunan BİLSEM'lerdeki öğrencilerin çalışmaya katılmamış olması bir sınırlılıktır. Yine araştırmanın verileri nicel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin tutum ve 21. yüzyıl becerileri gibi karmaşık özellikleri belirlenirken nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılması incelenen olgunun daha doğru anlaşılmasını sağlayabilir. Sonuç olarak araştırmanın bulgularına ilişkin tartışmalardan ve araştırmanın sınırlılıklarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir;

- BİLSEM'lerde öğrenim gören öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu olumlu tutumlarının arkasındaki faktörleri derinlemesine inceleyen nitel araştırmalar yapılabilir.
- STEM etkinliklerinin 21. yüzyıl becerilerine etkilerini araştıran deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Farklı okul türlerinde okuyan ve farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin STEM tutumları ve 21. yüzyıl becerilerini inceleyen araştırmalar yapıp bunların sonuçları araştırma sonuçları ile karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım.
- Akkaş, E., & Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: Temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 31-44.
- Altan, E. B., Üçüncüoğlu, İ., & Öztürk, N. (2019). Preparation of out-of-school learning environment based on science, technology, engineering, and mathematics education and investigating its effects. *Science Education International*, 30(2), 138-148.
- Ames, T., Reeve, E., Stewardson, G., & Lott, K. (2017). Wanted for 21st Century Schools: Renaissance STEM Teacher Preferred. *Journal of Technology Education*, 28(2), 19-30.
- Aydın, G., Saka, M., & Guzey, S. (2017). Science, technology, engineering, mathematic (STEM) attitude levels in grades 4th - 8th. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(2), 787-802. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/mswq2ersinefd.290319>
- Ayverdi, L. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin fen eğitiminde teknoloji, mühendislik ve matematiğin kullanımı: FETEMM yaklaşımı*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Azgın, A. O., & Şenler, B. (2019). İlkokulda STEM: Öğrencilerin kariyer ilgileri ve tutumları. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 213-232.
- Banks, F., & Barlex, D. (2014). *Teaching STEM in the secondary school: Helping teachers meet the challenge*. London: Routledge.
- Bariş, N. (2019). *Bilsem'de görev yapan fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin stem eğitim uygulamalarının araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bariş, N., & Ecevit, T. (2019). Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde STEM Uygulamaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 217-233.
- Bilen, K., & Özel, M. (2012). Gifted students' knowledge of and attitudes toward biotechnology. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 135-152.

- Bryan, L. A., Moore, T. J., Johnson, C. C., & Roehrig, G. H. (2015). Integrated STEM education. In C. C. Johnson, E. E. Peters-Burton, & T. J. Moore (Eds.), *STEM roadmap: A framework for integration* (pp. 23-37). London: Taylor & Francis.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA press.
- Caleon, I. S., & Subramaniam, R. (2008). Attitudes towards science of intellectually gifted and mainstream upper primary students in Singapore. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(8), 940-954.
- Cannon, R. K., & Simpson, R. D. (1985). Relationships among attitude, motivation, and achievement of ability grouped, seventh-grade, life science students. *Science Education*, 69(2), 121-138.
- Cevik, M. & Senturk C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 11-28.
- Ceylan, Ö., Ermiş G., & Yıldız, G. (2018). Attitudes of special talented students towards science, technology, engineering, mathematics (STEM) education. In *International Congress on Gifted and Talented Education*, November, 1-3.
- Christensen, R., & Knezek, G. (2017). Relationship of middle school student STEM interest to career intent. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 3(1), 1-13.
- Deringöl, Y. (2018). Mathematics Attitudes and Academic Self-Concepts of Gifted and Talented Students. *Acta Didactica Napocensia*, 11(2), 79-88.
- Douglas, J., Iversen, E., & Kalyandurg, C. (2004). Engineering in the K-12 classroom: An analysis of current practices and guidelines for the future. *ASEE Engineering K12 Center*.
- Erdogan, A., & Yemenli, E. (2019). Gifted students' attitudes towards mathematics: a qualitative multidimensional analysis. *Asia Pacific Education Review*, 20(1), 37-52.
- Ersoy, Y. (1996). Matematik öğretmeni eğitimi I: Ulusal politikalar ve hedefler. *Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler Sempozyumunda* sunulmuş bildiri. (91-96). Ankara.
- Faber, M., Unfried, A., Wiebe, E. N., Corn, J. Townsend, L.W. & Collins, T. L. (2013). Student attitudes toward STEM: The development of upper elementary school and middle/high school student surveys. In *120th ASSE Annual Conference & Exposition*. Atalanta.
- Felder, R. M., Felder, G. N., Mauney, M., Hamrin Jr, C. E., & Dietz, E. J. (1995). A longitudinal study of engineering student performance and retention. III. Gender differences in student performance and attitudes. *Journal of Engineering Education*, 84(2), 151-163.
- Fillis, A.K., & Fouts, J.T. (2001). Interdisciplinary curriculum: The research base: The decision to approach music curriculum from an interdisciplinary perspective should include a consideration of all the possible benefits and drawbacks. *Music Educators Journal*, 87(5), 22- 68.
- Fraenkel, J. R. Wallen. N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill.
- Gooderham, W. B. (2015). *Integrated instructional programming models for development of 21st century education core competencies*. Master's Thesis. Royal Roads University, Canada.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3447
- Güven, Ç., Selvi, M., & Benzer, S. (2018). Teaching applications' based on 7E learning model centered STEM activity effect on academic achievement. *Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University*, 6(STEMES'18), 73-80.
- Hacıömeroğlu, G. (2018). Examining elementary pre-service teachers' science, technology, engineering, and mathematics (STEM) teaching intention. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 183 – 194.
- Irkıçatal, Z.(2016). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) içerikli okul sonrası etkinliklerin öğrencilerin başarılarına ve FeTeMM algıları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kalkan, Ç., & Eroğlu, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrenciler için STEM materyallerine dayalı örnek etkinliklerin tasarlanması. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 36-46.

- Karakaya, F., & Avgın, S. S. (2016). Effect of demographic features to middle school students' attitude towards STEM. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4188- 4198
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keleşoğlu, S., & Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşliğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 69-86.
- Keskin, S. (2006). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve bilgisayar ve bilgisayar dersine yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kong, Y.T., & Huo, S.C. (2014). An Effect of STEAM activity programs on science learning interest. *Advanced Science and Technology Letters*, 59, 41-45. <http://dx.doi.org/10.14257/astl.2014.59.09>
- Kylonen, P. C. (2012). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards*. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, May 7-8.
- MEB, (2016). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden 13 Mart 2021 tarihinde erişilmiştir.
- National Research Council. (2009). *Engineering in K-12 education: Understanding the status and improving the prospects*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, James W. Pellegrino and Margaret L. Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Ocak, M. H. (2017). *Öğrencilerin STEM'e ilişkin tutumları ve kariyer tercihleri ile ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, H., & Koca, E. (2019). STEM'e yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 387-401.
- Özçelik, A., & Akgündüz, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı STEM eğitiminin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 334-351.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 framework definitions*. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf adresinden 18 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180.
- Salpeter, J. (2008). *21st century skills: Will our students be prepared? Technology and Learning*. Retrieved from <http://www.techlearning.com/article/13832>
- Smith, J., & Karr-Kidwell, P. (2000). *The Interdisciplinary Curriculum: A Literary Review and a Manual for Administrators and Teachers*. (ED443172) Retrieved from: <http://www.ERICdatabase>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science*, 12(1), 3-54.
- Suprpto, N. (2016). Students' Attitudes towards STEM education: Voices from Indonesian junior high schools. *Journal of Turkish Science Education*, 13, 75-87.
- Şahin, A., Ayar, M. C., & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 1-26.
- Şahin, E. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin (İlkokul 3. ve 4. sınıf düzeyinde) (Bilsemlelere) seçim sürecine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, C. (2018). *Mühendislik tasarımı odaklı bütünleşik STEM etkinliklerinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kullandığı beceriler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-96.
- Tay, J., Salazar, A., & Lee, H. (2018). Parental perceptions of STEM enrichment for young children. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(1), 5-23.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.
- Tseng, K. H., Chang, C. C., Lou, Ş. J., & Chen W. P. (2013). Attitudes towards science, technology, engineering and mathematics (STEM) in a project-based learning (PjBL) environment. *International Journal Technology Design Education*, 23, 87-102.
- Unfried, A., Faber, M., & Wiebe, E. N. (2014,). Gender and student attitudes toward science, technology, engineering, and mathematics. In *AERA Annual Meeting*, Philadelphia, PA.
- Ünlü, E. (2007). İlköğretim okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve ilgilerinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.
- Weinburgh, M. (1995). Gender differences in student attitudes toward science: A meta-analysis of the literature from 1970 to 1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(4), 387- 398.
- Wells, B. H., Sanchez, H. A., & Attridge, J. M. (2007). Modeling student interest in science, technology, engineering and mathematics. In *2007 IEEE Meeting the Growing Demand for Engineers and Their Educators 2010-2020 International Summit* (Vol. 50, pp. 1-17). IEEE.
- Yenilmez, K., & Balbağ, M. Z. (2016). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının Stem'e yönelik tutumları. *Journal of Research in Education and Teaching*. 5(4), 301-307.
- Yıldırım, B., & Selvi, M. (2015). Adaptation of STEM attitude scale to Turkish. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 1117-1130.
- Yıldırım, B., & Selvi, M. (2018). Examination of the opinions of middle school students on stem practices. *Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University*, 6(STEMES'18), 47-54.
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 240-249.
- Yılmaz, H., Koyunkaya, M. Y., Güler, F., & Güzey, S. (2017). Fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM) eğitimi tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1787-1800.

Extended Abstract

STEM stands for Science, Technology, Engineering and Mathematics and corresponds to FETEMM in Turkish. STEM and STEM education has been implemented in all educational institutions in recent years, especially in the USA, in order to enable students to adapt to changing world conditions. In STEM education, two or more of these disciplines can be brought together in a given task. The products that emerge in technology integrated learning environments in which many disciplines intertwined are technological products and contribute to innovation and economic development. Therefore, it can be said that the practices in STEM education turn into innovation. Twenty-first century incorporates many sub-themes under basic and applied skills such as; creativity, innovation, problem solving, critical thinking, communication, collaboration, media literacy, information literacy, technology literacy, flexibility, adaptability, self-directedness, assertiveness, social and intercultural skills, responsibility, productivity, leadership. Therefore, it is important for individuals to have 21st century skills in order to adapt to the changing world order. For this reason, students should develop positive attitudes towards STEM education which require the integration of certain disciplines and helps students adapt to the rapid changes in science and technology. In this context, one of the student groups to be considered is the gifted students. When the literature is examined; it is seen that studies investigating STEM attitudes of students with normal development have been conducted. However, a limited number of studies examining STEM attitudes of gifted students was found. In one of the studies, it is stated that the scores of gifted students from STEM attitude scale were high and their attitudes were positive. On the other hand, there is no study that examines STEM attitudes and 21st century skills of gifted students. In this respect, the study is thought to contribute to the literature. On the other hand, individuals and societies must have 21st century skills in order to adapt to the new industrial revolution which is important in the emergence of the new 21st century education movement such as Education 4.0. Therefore, in this study, it is aimed to investigate STEM attitudes and 21st

century skills of gifted students based on different variables and to determine the relation between STEM attitudes and 21st century skills of the gifted students. Correlational research design was used in the study. The sample of the study consisted of 147 gifted students studying at a SAC in the Eastern Anatolia Region of Turkey in the 2018-2019 academic year. The criterion sampling method was preferred when determining the sample of the study. STEM Attitude Scale was used to determine STEM attitudes of gifted students. Also, Multi-Dimensional 21st Century Skills Scale was used to determine the level of 21st century skills of talented students. One-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson Product-Moment Correlation Coefficient (r) analysis were used in the analysis of the data. Gifted students expressed their views as “Agreed” with an average 3.66 on the STEM attitude scale. Also, no statistically significant difference was found between the total scores of girls and boys obtained from STEM attitude scale. In addition, there was no significant difference between the total scores obtained from STEM attitude scale in terms of the program being studied. Regarding the level of students in 21st century skills, the average of the scale was determined as 3.88. Therefore, gifted students expressed their views as “Agreed”. In addition, gifted students also stated “agreed” for the sub-dimensions of the scale. Also, no statistically significant difference was found between the total scores of female and male gifted students. For the program being studied, although there was no significant difference between the total scores obtained from the multidimensional 21st century skills scale, there is a statistically significant difference between the scores obtained for the “career awareness” sub-dimension. Students studying in the “Project” program got higher scores than the students studying in other programs. In the results, there was no significant correlation between STEM attitudes and 21st century skills total scores of gifted students. However, it was seen that there was a low, significant and positive relationship between the “Critical Thinking and Problem Solving” subscale of the multidimensional 21st century skills scale and the “21st Century Skills” subscale and total score of STEM attitude scale. Similarly, there is a low, significant and positive relationship between “Entrepreneurship and Innovation” subscale of the multidimensional 21st century skills scale and “21st Century Skills” subscale and total score of STEM attitude scale. In the literature, it is stated that after-school program activities have the potential to provide students with the time and space required to participate in collaborative and open-ended projects in STEM areas without the constraints of a structured school curriculum. Therefore, it can be said that since the students in the sample of the research continued to SAC, they developed a positive attitude towards STEM. Also, another study examining the mathematics attitude of SAC students reported that gifted students have high attitudes in math. However, when the different studies on students' math attitude are examined, it is seen that students have negative attitudes and anxiety towards mathematics course. Mathematics is one of the most feared courses. Insomuch that, students tend to go to schools where mathematics is not taught. Therefore, it is quite interesting that STEM students' attitudes towards the mathematics subscale of STEM attitude scale are the highest. The first reason behind this finding that comes to mind is that in STEM activities, students use mathematics together with other disciplines in a context, not as a separate course. Therefore, this result which is very important for mathematics education in Turkey should be examined in detail and the reasons for these positive attitudes of students who take STEM education towards mathematics should be put forward. In addition to STEM attitudes, students' skills defined as 21st century skills were also examined. In this context, it was observed that the 21st century skills of SAC students were high. 21st century skills are one of the objectives of STEM education. It can also be said that this objective is achieved through STEM education. It is also stated in the literature that after-school activities can have significant effects on the acquisition of 21st century skills such as competitiveness, collaborative work and sharing. The findings of the study support these statements in the literature. Finally, there are studies in the literature arguing that STEM activities provide opportunities for the students to gain 21st century skills. One of these researchers stated that STEM activities contributed to the development of 21st century skills such as reasoning, decision making, creative thinking and problem solving. Therefore, when it is considered that STEM education is a way to improve 21st century skills together with subject knowledge, individuals with positive attitudes towards STEM are expected to have developed 21st century skills. The results of the present study are important in that the students who develop positive attitudes towards STEM education will

be successful in STEM education and therefore they will develop 21st century skills along with their achievements.

BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDEKİ BİREYLER İÇİN TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ*

Hasan EŞİCİ**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu belirlemek için Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin geliştirilmesidir. Bu amaçla ilk olarak ilgili literatür taranarak 59 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından 33 öğrenci üzerinde pilot uygulamalar gerçekleştirilerek revizyonlar yapılmıştır. Beşli Likert tipindeki 59 maddelik form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırma grubunda 258'i kadın, 161'i erkek toplam 419 kişi yer almaktadır. Test tekrar test çalışması için ise 47 kişiye iki hafta arayla uygulama yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin toplam varyansın %48.21'ini açıkladığı, 25 maddeden oluşan dört alt boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve görülmüştür. DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin ve istatistiksel sonuçların temel ölçütleri karşıladığı, ölçme aracının yapısının hem kuramsal hem de istatistiksel açıdan uygun olduğu doğrulanmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen bulgular incelenmiş ölçeğin güvenilir olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Seçim teorisi, temel psikolojik ihtiyaçlar, beliren yetişkinlik, ölçek geliştirme

THE DEVELOPMENT OF BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS SCALE FOR EMERGING ADULTHOOD

ABSTRACT

The aim of this research is to develop the Basic Psychological Needs Scale to determine the satisfaction of basic psychological needs of individuals in emerging adulthood. For this purpose, an item pool of 59 items was created by first scanning the relevant literature. Following expert opinions, pilot implementations were carried out on 33 students and revisions were made. The five-point Likert-type 59-item form was made ready for application. There are 419 people, 258 women and 161 men in the research group. For the test-retest study, 47 people were administered two weeks apart. As a result of EFA, it was seen that the scale explains 48.21% of the total variance, and has a four-sub-dimension structure consisting of 25 items. It has been confirmed that the fit indices and statistical results obtained as a result of CFA meet the basic criteria, and the structure of the measurement tool is suitable both theoretically and statistically. The findings obtained as a result of the reliability studies were examined, and the result obtained was that the scale was reliable. The results obtained were discussed in the context of the relevant literature.

Keywords: Choice theory, basic psychological needs, emerging adulthood, measurement development

* Bu makale 2014 yılında Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY danışmanlığında hazırlanan "Romantik ilişki kalitesinin erken dönem uyumsuz şemalar, bağlanma ve psikolojik ihtiyaçlar açısından incelenmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Ü. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR ABD, hasan.esici@hku.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3659-3074>

GİRİŞ

Bireyin içinde bulunduğu her gelişim döneminin kendine has özellikleri ve gelişim görevleri bulunmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar ile özel bir gelişim dönemi olarak kabul edilen beliren yetişkinlik dönemi genellikle üniversite yıllarını içine alan 18-25 yaşları arasındaki yaşam dönemini ifade etmektedir (Arnett, 2000; Arnett, 2004; Fincham ve Cui, 2011). Bu dönemin özellikleri arasında kimlik araştırmasının devam etmesi, istikrarsızlıkların olması, benliğe odaklanması yer almaktadır (Arnett, 2000; Arnett, 2004). Türkiye'de son yıllarda yapılan çalışmalar beliren yetişkinlik kavramının bilim adamlarının ilgisini çektiğini göstermektedir (Atak ve Çok, 2010; Atak, 2011; Eryılmaz ve Atak, 2011; Eryılmaz ve Ercan, 2010, 2011; İlhan ve Özdemir, 2012; Parmaksız, 2008). Türkiye'deki beliren yetişkinlerin özelliklerini ortaya koymak ve kültürel anlamda durumlarını belirlemek oldukça önemli görülmektedir. Bu özelliklerinden birisinin psikolojik ihtiyaçlar olduğu söylenebilir.

Psikolojik ihtiyaçlar bireyin sahip olduğu önemli ihtiyaçlar arasında yer almaktadır. Glasser (1965) psikolojik ihtiyaçları davranışların altında yatan motivasyon kaynağı olarak görmekte, bireyin davranışlarının psikolojik ihtiyaçlarını gidermek amacına yöneldiğini ifade etmektedir. Ryan (1995) psikolojik ihtiyaçların bireyin biyolojik özellikleri ile sosyal özellikleri arasında birleştirici bir role sahip olduğunu ifade etmektedir. Psikolojik ihtiyaçların giderilmesinin bireyin ruh sağlığına olumlu katkı yaptığı ve ruh sağlığının korunmasıyla yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Ryan ve ark, 2008; Uzman, 2014; Schutte ve Malouff, 2018). Çünkü psikolojik ihtiyaçların giderilmesi aynı zamanda bireyin kendini gerçekleştirme hedefleri ile yakından ilişkilidir (Henwood ve ark., 2015). Birey bazen psikolojik ihtiyaçlarını sağlıklı ve toplumun kabul edeceği yollardan gidermeyi tercih etmek yerine gelişimine katkı yapmayan olumsuz davranışlara yönelerek gidermeye yönelebilir. Ancak bu yönelim bireyin psikolojik ihtiyaçlarını gidermesine yardımcı olmamaktadır. Örneğin, yapılan bir çalışmada psikolojik ihtiyaçlar ile olumsuz davranışlar arasında yer alan akademik erteleme ve internet bağımlılığı arasında negatif ilişki bulunmuştur (Can ve Zeren, 2019). Bu nedenle psikolojik ihtiyaçların sağlıklı bir şekilde doyurulması bireyin olumlu yaşam özelliklerinin gelişimini sağlarken, olumsuz özelliklerinin de azalmasına yardımcı olmaktadır.

Modern psikoloji literatüründe psikolojik ihtiyaçlar üzerine tartışmalar derin fikir ayrılıklarına neden olmakla birlikte farklı ekollerin oluşmasına neden olmuştur. Örneğin Gestalt psikologları algı ile ilgilenirken, alan kuramının öncüsü Lewin ihtiyaçlara ve sosyal özelliklere vurgu yapmıştır (Schultz ve Schultz, 2007). Diğer taraftan modern psikolojinin en önemli ismi olarak kabul edilen Freud insan davranışlarını büyük oranda biyolojik faktörlerle açıklamaya çalışırken, bu fikre karşı çıkan Adler ise sosyal faktörlere dikkatleri çekmiştir (Sweeney, 2009). Adler her bireyin doğuştan getirdiği bir gizil gücü olarak gördüğü sosyal ilginin çevre ile etkileşim sonucunda ve öğrenme yaşantılarıyla geliştiğine inanmaktadır (Geçtan, 2000; Schultz ve Schultz, 2007). Sosyal ilgisi gelişen bireyin bu süreçte aynı zamanda psikolojik ihtiyaçlarını giderdiği söylenebilir. Çünkü Adler'in bireysel psikoloji bakışı açısına göre mutluluğun ve başarının büyük oranda sosyal bağlantılarla ilgili olduğuna inanılmaktadır (Corey, 2005).

Temelleri daha önce atılmakla birlikte ilk olarak psikolojik ihtiyaçlar kavramını boyutlarıyla birlikte Abraham Maslow'un (1943) kullandığı söylenebilir. Bunu takip eden süreçte, Glasser (1989) önce Kontrol Teorisi olarak adlandırdığı, daha sonra adından dolayı yanlış anlaşılması için adını Seçim Teorisi olarak değiştirdiği teorisinde psikolojik ihtiyaçlara dikkat çekmiştir. Glasser'in (2003) temel ihtiyaçlar olarak ifade ettiği psikolojik ihtiyaçların boyutları arasında sevgi ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlence yer almaktadır. Glasser'dan sonra Öz Belirleme Kuramı'nın öncüleri olan Deci ve Rayn (2000) psikolojik ihtiyaçlar kavramını ele alarak; ilişki, yeterlilik ve otonomi olmak üzere üç boyut tanımlamıştır. Bu çalışmada Glasser'in (2003) Seçim Teorisi temel alınarak üniversite öğrencileri için psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Seçim teorisinin temel alınmasının gerekçesi olarak öz belirleme kuramındaki psikolojik ihtiyaçlar ile (ilişki/sevgi ve ait olma,

yeterlilik/güç otonomi/özgürlük) benzerliklerinin olması ve bunlara ek olarak ayrıca seçim teorisinde eğlence ihtiyacının olmasıdır.

Farklı yaşam dönemlerinde, bireyin gelişim özelliklerine, sahip olduğu içsel ve dışsal faktörlere göre değişik şekillerde karşılanabilen bu ihtiyaçları Glasser (2003) temel ihtiyaçlar olarak ifade etmektedir. Psikolojik ihtiyaçların karşılanması bireyin öznel iyi oluşu (Ryan ve Deci 2000; Cihangir-Çankaya, 2009; Türkdoğan ve Duru, 2012), mutluluk düzeyi (Sapmaz, Doğan, Sapmaz, Temizel ve Tel, 2012) gibi kavramlar ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca psikolojik ihtiyaçlar bireyin duygusal dünyası ile birlikte motivasyon, öğrenme gibi diğer bilişsel özellikleri ile de ilişkili görülmektedir (Krapp, 2005).

Glasser'a (2003) bireyin davranışlarının genetik olarak beş temel ihtiyacı karşılamaya yöneldiğini belirtmektedir. Seçim teorisi insanları beş temel ihtiyacın birinin (hayatta kalma) fizyolojik ihtiyaçları kapsadığını, dördünün ise temel psikolojik ihtiyaçlar (Sevgi ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlence) olduğunu belirtir (Glasser, 1997). Sevme ve başkalarıyla ilgilenmeyi içeren *sevgi ve ait olma ihtiyacı* aile, arkadaş, iş ve sosyal ilişkilerinde bireylerin sevdiği ve kendisiyle ilgilenildiği duygusuna sahip olması, aynı zamanda diğerlerini sevmesi ve onlarla ilgilenmesidir. (Wubbolding, 1988; Frey ve Wilhite, 2005). Kişisel olarak gelişmeyi ifade eden *güç ihtiyacı* bireyin bilgi ve beceri kazanması, yaşam kalitesini artırması, başarıya yönelmesi ve kendini değerli hissetmesidir (Wubbolding, 1988; Erwin, 2003; Peterson, 2000). Bireyin yaşamının kontrolünün elinde olduğu duygusu ile ilişkili olarak hayatta kararlar vermesini içeren *özgürlük ihtiyacı*, bireyin içinden geldiği gibi davranmasını ve bağımsız olmasını ifade etmektedir (Erwin, 2003; Wubbolding, 1988; Mishler ve Cherry, 1999). Öğrenme sürecinden keyif alma, çözümler üretirken zevk duymayı ifade eden *eğlence ihtiyacı* bir işi sevmeyi, mizah duygusuna ve yeteneğine sahip olmayı, hobileri kapsamaktadır (Frey ve Wilhite, 2005). Birey hem öğrenme ve psiko-sosyal açıdan iyi oluş için hem de stresi azaltmak, yaratıcılığını ortaya çıkartmak, kişilerarası ilişkiler kurmak için eğlence ihtiyacını gidermeye çalışmaktadır (Erwin, 2003).

Literatürde psikolojik ihtiyaçlar kavramını seçim teorisine dayalı olarak, farklı yaş gruplarında ölçmek amacıyla çeşitli ölçme araçları geliştirildiği görülmektedir (Harvey ve Retter, 1995; Glasser ve Glasser, 2000). Bunlara ek olarak Türkçe temel ihtiyaçlar ölçeklerinin geliştirildiği görülmektedir. Örneğin İkinci (2003) lise öğrencileri için temel ihtiyaçlar ölçeği geliştirmiştir. Eşici (2007) lise öğrencileri için geliştirilen bu ölçeği ortaokul öğrencilerine uyarlamıştır. Türkdoğan (2010) ise üniversite, öğrencileri için hayatta kalma boyutunu de içine alan beş boyutlu psikolojik ihtiyaçlar ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçme araçları incelenerek beliren yetişkinlik dönemindeki bireyler için seçim teorisine dayalı dört temel psikolojik ihtiyaç olan sevgi ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlence boyutlarından oluşan yeni bir psikolojik ihtiyaçlar ölçeği geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, hem araştırma süreçlerinde hem de psikolojik danışma hizmetlerinde kullanılmak üzere beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu belirlemek için Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin geliştirilmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında üniversite öğrenimine devam eden 258'i kadın, 161'i erkek toplam 419 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 1., 2., 3. ve 4 sınıflarda öğrenim gördükleri ve yaşlarının 18-25 arasında değiştiği görülmektedir. Kadın katılımcıların yaşlarının ortalaması 20.36, erkek katılımcıların ise 21.23'tür. Araştırmaya katılanların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Ölçek Madde Havuzunun Hazırlanması

Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin maddeleri hazırlanmadan önce literatür kapsamlı bir şekilde incelenerek ölçeğin kuramsal temeli oluşturulmaya çalışılmıştır. Ölçek geliştirilirken William Glasser'in seçim teorisinde yer alan sevgi ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlence olarak ifade edilen temel psikolojik ihtiyaçlar kavramı temel alınmıştır. Bu bağlamda 59 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulduktan sonra alanda uzman iki öğretim elemanı ile bir ölçme ve değerlendirme uzmanından uzman görüşü alınmıştır. 33 öğrenci üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. 59 madde beş basamaklı Likert ("1" Hiçbir zaman, "2" Nadiren, "3" Arasıra, "4" Genellikle, "5" Her Zaman) bir derecelendirme ölçeği şeklinde hazırlanmış ve bu maddeler araştırma grubuna uygulanmak üzere yeniden düzenlenmiştir. Likert tipi ölçme araçlarında seçenek sayısının geçerlik güvenirlik için önemli olmadığı (Matell ve Jacoby, 1971) konusunda görüşlerin yanı sıra önemli olduğunu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Preston ve Colman, 2000). Beşli derecelendirmenin tercih edilmesinin nedeni olarak Preston ve Colman (2000) tarafından ifade edilen geçerlik ve güvenirlik üzerindeki orta düzeyde etki belirtilebilir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar bireylerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Faktör Yapısı ve Geçerliliği

Seçim teorisi bağlamında Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin faktöriyel yapısını belirlemek amacıyla SPSS 21 ve3 AMOS 18 paket programlarında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. 59 madde üzerinden yapılan faktör analizi sonrası 4 boyuttan oluşan 25 maddelik psikolojik ihtiyaçlar ölçeği formu oluşturulmuştur. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri eşgüdümlü olarak gerçekleştirilmiştir. Kuramsal dayanaklar doğrultusunda ölçme aracını geliştirmiş araştırmacı açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizini eşgüdümlü bir şekilde yaparak faktör deseni hakkında karar verebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Yapılan bu analizler aşağıda sunulmuştur.

25 maddeden oluşan Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi amacıyla gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizinde faktör bağımsızlıklarının en üst düzeyde sağlanabilmesi amacıyla temel bileşenler analizi kapsamında Varimax Dik Döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda öz değeri 1 ve üzeri olan 6 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ancak seçim teorisi bağlamında temel psikolojik ihtiyaçlar dört alt boyutta ele alınmaktadır. Bu nedenle faktör analizi tekrar edilerek 4 faktör ile sınırlandırılmıştır. Yapıya uymayan maddeler çıkartılarak analiz tekrar edilmiş ve nihai olarak uygun değerleri alan 25 madde ölçeğe alınmıştır. Bu analiz sonucunda KMO katsayısı .91, birinci faktör için açıklanan varyans %17.50, ikinci faktör için %9.13, üçüncü faktör için %9.28 ve dördüncü faktör için %12.30 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte 4 faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans %48.21'dir. Analizler sonucunda oluşan faktörler sırasıyla Sevgi ve Ait Olma, Güç, Özgürlük ve Eğlence (Glasser, 2003) olarak adlandırılmıştır. Faktörlere ait maddelerin faktör yükleri sırasıyla .64 ile .75, .38 ile .70, .55 ile .69, .45 ile .65 arasında değişmektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'ne İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

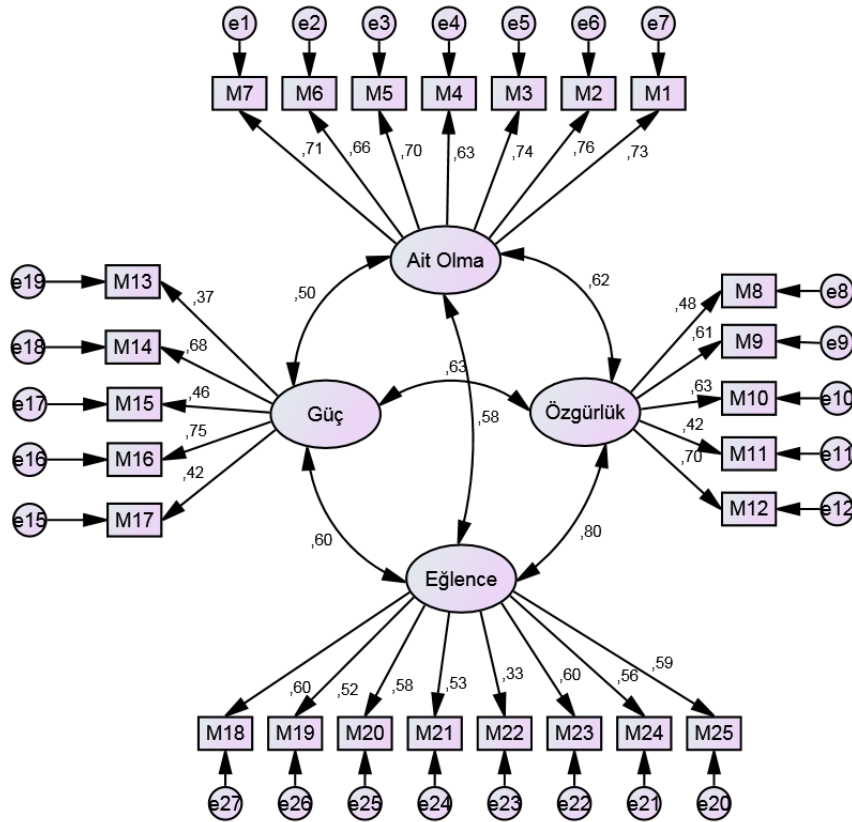
	Sevgi/A it Olma	Özgürlük	Güç	Eğlence
M1 Ailem bana her fırsatta beni sevdiğini hissettirir	.727			
M2 Ailem beni sevgi ve şefkatle dinleyerek anlamaya çalışır	.754			
M3 Ailem benimle vakit geçirmekten hoşlanır	.738			
M4 Ailemdeki bireyleri seviyorum	.641			
M5 Aileme bağımın çok güçlü olduğunu hissediyorum	.725			
M6 Ailemle gurur duyuyorum	.688			
M7 Ailemle vakit geçirmekten hoşlanırım	.754			
M8 Arkadaşlarımın fikirlerini alsam da son kararı ben veririm		.700		
M9 Hayatımda tercihlerimi kendim yaparım		.678		
M10 Herkes karşı çıksa da kafama koyduğum bir şeyi gerçekleştiririm		.549		
M11 Kendi hayatımla ilgili kontrolün benim elimde olduğunu hissederim		.379		
M12 Kendim için beğendiğim bir şeyi kimseye danışmadan alırım		.483		
M13 Başkaları tarafından bana değer ve önem verildiğini hissederim			.635	
M14 Çevremde/okulumda/mahalleimde yeterince tanındığımı düşünüyorum			.689	
M15 Hayatta başarılı bir insan olduğumu düşünüyorum			.640	
M16 Kendimi aşmak için gayret gösteririm			.578	
M17 Sahip olduğum becerileri yeterince sergilediğimi düşünüyorum			.547	
M18 Eğlenmek için uğraşlar edinirim				.654
M19 Katıldığım etkinliklerde zamanın nasıl geçtiğini anlamam				.614
M20 Kendimi mutlu hissettiğim etkinliklere katılırım				.602
M21 Keyifli zaman geçirmenin bir yolunu bulabilirim				.472
M22 Kitap, dergi gibi yayınları zevk alarak okurum				.503
M23 Tatil veya gezilerde hoşça vakit geçirebilirim				.554
M24 Yeni bir şeyler öğrenirken keyif alırım				.576
M25 Zaman ilerledikçe bilgi ve becerilerimin geliştiğini fark ediyorum				.452
Açıklanan Varyans %	17.50	9.13	9.28	12.30

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin tanımlanmış olan dört faktörlü yapısının geçerliğini test etmek için AMOS 18 programı kullanılarak DFA işlemi gerçekleştirilmiştir. DFA belirli değişkenlerin bir kuram temeline önceden belirlenmiş faktörlere dayalı bir ön beklentinin sınanmasına dayalıdır (Sümer, 2000; Schaumacker ve Lomax, 2010). DFA'nın, AFA işleminin yapıldığı grupla yapılabileceğine ilişkin görüşlerin olması nedeniyle DFA aynı veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir (Van Prooijen ve Van Der Kloot, 2001).

Yapılan DFA sonucunda dört faktörlü yapının üniversite öğrencileri üzerinde ne derece uyum gösterdiği incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde faktörler arasındaki ilişkilerin yüksek olduğunu göstermiştir. Dört faktörlü ölçme modeline sahip ölçek için uyum istatistikleri incelenmiş ve Ki kare ($\chi^2=547.478$, $sd=269$, $\chi^2/sd= 2.03$, $p<.001$) değerinin anlamlı olduğu görülmüştür. DFA sonucunda elde edilen χ^2/sd oranının 2.03 olması nedeniyle uyumun mükemmel olduğu söylenebilir. Uyum indeksi incelendiğinde RMSEA=.05, RMR=.04, CFI=.91, GFI=.90 olarak bulunmuştur.

DFA sonuçlarına ait path diagramı ve faktör yükleri Şekil 1' de sunulmuştur.



Şekil 1. Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğine Ait DFA Sonuçları

Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin Güvenirliği

Güvenirlik için Cronbach'ın Alfa (α) katsayısı ile içtutarlılığı ve testin tekrarı tekniğiyle de kararlılığını belirleme çalışmaları yapılmıştır. Faktörlere ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı değerleri sırasıyla $\alpha =.87$, $\alpha =.69$, $\alpha =.66$ ve $\alpha =.76$ olarak bulunmuştur. 47 katılımcıya iki hafta arayla Psikolojik

İhtiyaçlar Ölçeği uygulanmıştır. Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin içtutarlık ve kararlılık katsayılarına ilişkin bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. İç Tutarlık Katsayıları ve Test Tekrarı Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	α	r_{tt}
Sevgi ve Ait Olma	.87***	.91***
Özgürlük	.69***	.66***
Güç	.66***	.82***
Eğlence	.76***	.70***

*** p<.001

Tablo 3'te görüldüğü gibi Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin boyutlarının içtutarlık katsayılarının .66 ile .87 aralığında, test tekrarına ilişkin kararlılık katsayılarının .66 ile .91 aralığında değiştiği görülmektedir. Sevgi ve Ait Olma boyutunun kararlılık katsayısı ($r=.91$, $p<.001$), Özgürlük boyutunun test tekrarına ilişkin kararlılık katsayısı ($r=.66$, $p<.001$), Güç boyutunun test tekrarına ilişkin kararlılık katsayısı ($r=.82$, $p<.001$), ve Eğlence boyutunun test tekrarına ilişkin kararlılık katsayısı ($r=.70$, $p<.001$) olarak bulunmuştur.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada beliren yetişkinlerin (18-25 yaşları arası) temel psikolojik ihtiyaçlarını giderme düzeylerini belirlemek için Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği geliştirilerek psikometrik özellikleri incelenmiştir. Literatür incelenerek oluşturulan madde havuzunda 59 madde yer almış ve beşli likert tipi ölçek formu oluşturulmuştur.

Geçerlik çalışması için ilk olarak AFA yapılarak 25 maddeden oluşan dört boyutlu yapıya sahip ölçeğin açıklanan toplam varyansı %48.21 olarak belirlenmiştir. Çok faktörlü yapılara sahip ölçeklerin açıklanan varyansının %40'ın üzerinde olması yapı geçerliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). AFA sonucunda elde edilen yapının doğruluğu için DFA uygulanmıştır. Gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen model uyum indeksleri incelendiğinde temel ölçütleri iyi düzeyde karşılamış olduğu görülmüş, böylece ölçeğin faktör yapısı hem kuramsal hem de istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde $\chi^2/sd=2.03$ bulunmuştur. Büyük örneklerde χ^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Sümer, 2000). Ek olarak RMSEA değeri .08'den düşük olduğu için uyumun iyi olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Ayrıca diğer uyum indeksleri incelendiğinde RMR uyum değerinin .04 düzeyinde olması uyumun mükemmel olduğu anlamına gelmektedir (Brown, 2006). CFI, GFI değerlerinin .90 üzerinde olması, uyumun oldukça iyi olduğu anlamına gelmektedir (Hu ve Bentler, 2000; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin genel olarak değerlendirildiğinde uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde ve geçerli olduğu görülmektedir. Ayrıca güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test uygulaması gerçekleştirilerek kararlılık katsayısı hesaplanmıştır. Literatür incelendiğinde .70 ve üzeri iç tutarlılık ve kararlılık katsayılarının tatmin edici, .65 ve .70 arasında kalan katsayılarının ise kabul edilebilir değerler olarak görülmektedir (Cronbach, 1990; Weinberg ve Abramowitz, 2002).

Sonuç olarak yapılan psikometrik çalışmalar değerlendirildiğinde ölçeğin temel ölçütleri karşıladığı ve beliren yetişkinlik döneminde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Ölçeğin ikinci düzey DFA analizi yapılmadığı için toplam puan alınarak kullanılmaması önerilir. Ölçeğin farklı örneklem gruplarında ileri düzey psikometrik özelliklerinin incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca beliren yetişkinlik dönemi 18-25 yaşları arasında kapsamaktadır. Ancak bu çalışmada sadece üniversite öğrenimine devam eden grup üzerinde çalışılmış olması bir sınırlılık olarak görülmektedir. Ayrıca çalışmanın sadece devlet üniversitelerinde görev yapan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmesi sınırlılıklar arasında yer almaktadır. Bu nedenle ölçme araçlarının farklı özelliklere sahip gruplar üzerinde kullanılmadan önce geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının tekrarlanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Atak, H. (2011). Yetişkinliğe aşamalı geçiş: Beliren yetişkinlik tek bir ana yol mu? *İlköğretim Online*, 10, 51-67.
- Atak, H. ve Çok, F. (2010). Beliren yetişkinlik (emerging adulthood): İnsan yaşamında yeni bir dönem. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (1), 39-50.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S., ve Zeren, Ş. G., (2019). The Role of Internet Addiction and Basic Psychological Needs in Explaining the Academic Procrastination Behavior of Adolescents. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48 (2), 1012-1040.
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik Desteği, Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Öznel İyi Olma: Öz-Belirleme Kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31), 23-31.
- Corey, G., (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of psychological testing*. (5th ed.). New York: Harper & Row.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M., (2000). The “What” And “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and The Self Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-269.
- Erwin, J.C. (2003). Giving Students What They Need. *Educational Leadership*. 61 (1), 19-24.
- Eryılmaz, A., Ercan, L. (2010). Beliren yetişkinlikte romantik yakınlığı başlatma: yakınlığa karşı yalıtılmışlık mı? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 34, 119-128.
- Eryılmaz, A., Ercan, L. (2011). Beliren yetişkinlikte romantik yakınlığı başlatma ve algılanan kontrol. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 21-42.

- Eryılmaz, A., ve Atak, H. (2011). Investigation of starting romantic intimacy in emerging adulthood in terms of self-esteem, gender and gender roles. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 11(2), 595-600.
- Fincham F. D & Cui M. (2011). *Emerging Adulthood and Romantic Relationships: An Introduction*, Cambridge Universty Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education(8th Ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Frey, L.M. & Wilhite, K. (2005). Our Five Basic Needs: Application for Understanding the Function of Behavior. *Intervention in School and Clinic*. 40 (3), 156-160.
- Geçtan, E., (2000). *Psikanaliz ve Sonrası* (9. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Glasser, W. (1965). *Reality Therapy: A New Approches to Psychiatry*. New York: Harper And Row.
- Glasser, W. (1997). Choice Theory and Student Success. *Education Digest*. 63 (3),16-21.
- Glasser, W. & Glasser, C. (2000). *Getting Together and Staying Together: Solving the Mystery of Marriage*, Quill, New York.
- Glasser, W., (1989). *Control Theory in the Practice of Reality Therapy: Case Studies*. New York, NY: Harper & Row Publishers.
- Glasser. W. (2003). *Seçim Teorisi* (Çev: Müge İzmirli). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Harvey, V. S., & Retter, K. (1995). The Development of the Basic Needs Survey, *Journal of Reality Therapy*, 15, 76-80.
- Henwood, B. F., Derejko, K. S., Couture, J. & Padgett, D. K., (2015). Maslow and Mental Health Recovery: A Comparative Study of Homeless Programs for Adults with Serious Mental Illness. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*. 42, 220-228. DOI 10.1007/s10488-014-0542-8.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Journal of Business Research Methods*, 6, 53–60.
- Hu, L. & Bentler, P. (2000). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- İlhan, T. ve Özdemir, Y. (2012). Beliren yetişkinlerde yaş, cinsiyet ve bağlanma stillerinin kimlik statüleri üzerindeki yordayıcı rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 227-241.
- Krapp, A., (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15, 381-395
- Maslow, A. H., (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Matell, M. S., & Jacoby, J. (1971). Is there an optimal number of alternatives for Likert scale items? I. Reliability and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 31(3), 657–674. <https://doi.org/10.1177/001316447103100307>
- Parmaksız, H. R., (2008). *Beliren yetişkinlikte kültürel etkinliklere katılım*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Peterson, A.V. (2000). Choice Theory and Reality Therapy. *TCA Journal*. 28 (1), 41-50.
- Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: Reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104, ss. 1-15.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L., (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3):397-427. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x.
- Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L., & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *European Health Psychologist*, 10, 2–5.
- Sapmaz, F., Doğan, T., Sapmaz, S., Temizel, S., & Tel, F. D. (2012). Examining predictive role of psychological need satisfaction on happiness in terms of self-determination theory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 861-868.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi* (Çev: Yasemin Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginners guide to structural equation modeling*. New York: Routledge.
- Schutte, N. S. & Malouff, J. M., (2018). Basic Psychological Need Satisfaction, Affect and Mental Health. *Current Psychology*, 40:1228–1233. doi.org/10.1007/s12144-018-0055-9
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*,3(6):74-79.
- Sweeney, T. J., (2009). *Adlerian Counseling and Psychotherapy A Practitioner's Approach* (Fifth Edition). New York: Routledge.
- Türkdoğan, T. ve Duru, E., (2012). The Role of Basic Needs Fulfillment in Prediction of Subjective Well-Being among University Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2440-2446.
- Türkdoğan, T., (2010). Üniversite Öğrencilerinde Temel İhtiyaçların Karşılama Düzeyinin Öznel İyi Oluş Düzeyini Yordamadaki Rolü. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli.
- Uzman, E., (2014). Basic psychological needs and psychological health in teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3629 – 3635.
- Van Prooijen, Jan-Willem & Van Der Kloot, Willem A. (2001). Confirmatory analysis of exploratively obtained factor structures. *Educational and Psychological Measurement*, 61(5), 777-792.
- Weinberg, S. L. & Abramowitz, S. K. (2002). *Data Analysis for the Behavioral Sciences Using SPSS*. New York: Cambridge University Press.
- Wubbolding, R.E. (1988). *Using Reality Therapy*. Toronto: Fitzhenry&Whiteside Ltd.

Extended Abstract

Each period of development has its own unique characteristics as well as its developmental tasks. In respect to this, academic studies often refer to the age between 18-25 years, which particularly includes university years, by using the term of “Emerging Adulthood” General characteristics of the period includes the aspects related to identity exploration, instability, and self-focus. As human beings continue to develop throughout their lives, they present varying needs in every period of life. Such needs are not only physiological but also psychological. Indeed, psychological needs are considered among the critical needs of individuals. Psychological needs are the underlying motivation for behaviour. Psychological needs play a unifying role between an individual’s biological features and social characteristics. In addition, the satisfaction of psychological needs contributes positively to the mental health of an individual, creating a protective effect on mental health. Despite the fact that its foundations had been laid long before, Abraham Maslow can be considered the first to introduce the concept of psychological needs with its dimensions. Furthermore, Choice Theory stressed out the importance of psychological needs. These dimensions of psychological needs are love and belonging, power, freedom, and fun. The pioneers of Self-Determination Theory who are Deci and Rayn defined three dimensions, namely, relationship, competence, and autonomy by addressing the concept of psychological needs after Glasser. This study aimed to develop a psychological needs scale for university students based on Glasser’s Choice Theory. The reason for taking choice theory as a basis is that it has similarities with the psychological needs (relationship/love and belonging, competence/power, autonomy/freedom) as mentioned in self-determination theory, besides the fact that it comprises the need for fun. The literature review shows that various measurement tools have been developed to measure the concept of psychological needs in different age groups based on choice theory. Apart from these, a number of Turkish scales for basic needs have also been developed. For example, İkinci developed a basic needs scale for high school students; Eşici adapted that scale for secondary school students. Türkdoğan, on the other hand, developed a five-dimensional psychological needs scale, including the survival dimension, for university students. By examining such measurement tools, a new psychological needs scale was developed based on choice theory in order to employ it in the context of individuals in emerging adulthood in such a way that it would consist of four basic psychological needs (i.e., love and belonging, power, freedom, and fun). In this respect, the aim of this study was to develop the Basic Psychological Needs Scale to determine the extent of satisfaction of basic psychological needs of individuals in emerging adulthood. For this purpose, a 59-item item pool was created by reviewing the relevant literature. Following the expert opinions, pilot trials were carried out on 33 students to make the necessary revisions. The sample group consisted a total of 419 people (258 women and 161 men). In order to determine the factorial structure of the Basic Psychological Needs Scale, exploratory and confirmatory factor analyses were performed using SPSS 21 and AMOS 18 software packages. Upon the factor analysis on 59 items, a 25-item Basic Psychological Needs Scale form was created, consisting of 4 dimensions. Exploratory and confirmatory factor analyses were carried out in a coordinated manner. It is evident that researchers can make a sound decision about the factor design by performing the exploratory and confirmatory factor analysis in a coordinated way, upon developing a measurement tool in line with the theoretical bases. The relevant analyses are presented below. The present study employed the Varimax Vertical Rotation technique for the principal components analysis in order to ensure that the factor independence remained at the highest level in exploratory factor analysis, as a result of which, a 6-factor structure with an eigenvalue of 1 and above was obtained. However, in the context of choice theory, basic psychological needs were addressed in four sub-dimensions. For this reason, factor analysis was repeated and limited to 4 factors. The analysis was repeated by removing the items that did not fit the structure, and finally, 25 items with appropriate values were included in the scale. As a consequence of this analysis, the KMO coefficient was .91, the variance explained for the first factor was 17.50%, the second factor was 9.13%, the third factor was 9.28%, and the fourth was 12.30%. Nevertheless, the total variance explained by the 4 factors together was 48.21%. The factors that

emerged as a result of the analyses were labeled as *Love and Belonging*, *Power*, *Freedom* and *Fun*. The factor loads of the items belonging to the factors ranged from .64 to .75, from .38 to .70, from .55 to .69, and from .45 to .65, respectively. As a result of the CFA, we examined to what extent the four-factor structure was compatible with university students. The results of the analysis revealed that the relationships between the factors were high. The goodness-of-fit statistics for the scale with a four-factor measurement model were examined, and the Chi-square ($\chi^2=547.478$, $sd=269$, $\chi^2/sd= 2.03$, $p<.001$) value was found to be statistically significant. Since the χ^2/sd ratio obtained as a result of CFA was 2.03, the goodness-of-fit was considered to be the best-fit. In this framework, the goodness-of-fit index analysis results were as follows: RMSEA=.05, RMR=.04, CFI=.91, GFI=.90. For reliability, the internal consistency was estimated using Cronbach's Alpha (α) coefficient, and the stability was determined with the test repetition technique. Cronbach's Alpha reliability coefficient values of the factors were found as $\alpha=.87$, $\alpha=.69$, $\alpha=.66$, and $\alpha=.76$, respectively. The Basic Psychological Needs Scale was administered to 47 participants at two-week intervals. The internal consistency coefficients of the dimensions of the scale varied between .66 and .87, while the stability coefficients for retesting varied between .66 and .91. As a result, based on the evaluation of psychometric studies, it can be assumed that the scale meets the basic criteria and is a valid and reliable tool that can be used for emerging adulthood. Since the second level CFA analysis of the scale was not performed, it is recommended not to use the scale by taking the total score.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM ÖZ YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Emin Tamer YENEN**
Hasan Hüseyin KILINÇ***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir araç geliştirmektir. Bu amaçla 5’li likert tipinde 28 maddeden oluşan taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçek araştırmacılar tarafından Nevşehir il merkezindeki okullarda görev yapmakta olan 258 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda 20 maddeden oluşan dört faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin faktör yük değerleri .46 ile .85 arasında değişirken, madde test korelasyon değerleri .44 ile .77 arasında değişmektedir. Faktörler; “öğretimsel gelişim”, “kurumsal gelişim”, “kişisel gelişim” ve “alsal gelişim” olarak isimlendirilmiştir. I. faktörün Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .86, açıkladığı varyans %17.775, II. Faktörün Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .89 ve açıkladığı varyans %16.019, III. Faktörün Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .88 ve açıkladığı varyans %13.410 ve IV. Faktörün Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .78 ve açıkladığı varyans %10.941 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 58.145 olarak tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analiz sonucunda dört faktörlü modelin uyum iyiliği değerleri GFI= .91, AGFI=.86, SRMR= .080, NFI=.93, NNFI=.95, CFI=.96, X²/sd=2.69, RMSEA=.081 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerini ölçebilecek düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, öğretmen, öz yeterlik, geçerlik, güvenilirlik

VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT SELF EFFICACY SCALE

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a valid and reliable tool that can measure teachers' professional development self-efficacy. For this purpose, a draft scale consisting of 28 items in 5-point Likert type was prepared. The scale was applied to 258 teachers working in schools in the city center of Nevşehir by the researchers. The construct validity of the scale was tested by exploratory factor analysis. As a result of factor analysis, a four-factor scale consisting of 20 items was developed. Factor load values of the developed scale range between .46 and .85, while item test correlation values range between .44 and .77. Factors were named as "instructional development", "institutional development", "personal development" and "field development". Cronbach Alpha reliability value of factor I was .86, variance explained by 17.775%, Cronbach Alpha reliability value of factor II was .89 and explained variance was 16.019%, Cronbach Alpha reliability value of factor III was .88 and explained variance was 13.410%,and Cronbach Alpha reliability value of factor IV was .78 and the explained variance was found to be 10.941%. The total variance explained by the scale was found to be 58.145%. As a result of the confirmatory factor analysis, fit index values of the four-factor model were GFI = .91, AGFI = .86, SRMR = .080, NFI = .93, NNFI = .95, CFI = .96, X² / sd = 2.69, RMSEA = .081. As a result, it

* Bu çalışma Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 12.03.2020 tarih ve E.6469 sayılı kararı ile etik kurul onayı almıştır.

** Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Nevşehir, tameryenen@gmail.com, ORCID:https://orcid.org/0000-0003-2359-3518.

*** Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Nevşehir, hhhkilinc@nevsehir.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0446-2507

can be stated that the scale developed is a valid and reliable scale that can measure teachers' professional development self-efficacy.

Keywords: Professional development, teacher, self-efficacy, validity, reliability

GİRİŞ

Günümüz dünyasında işgücünün kalitesinin artırılması ve toplumların bilimsel ve teknolojik değişimlere ayak uydurması noktasında eğitimin önemi giderek artmaktadır. Çünkü ekonomiden sağlığa, tarım ve hayvancılıktan sanayiye, kültür ve edebiyattan siyasete kadar birçok alanda toplumsal gelişimin sürdürülebilmesi eğitimin sağlamış olduğu bilgi alt yapısına dayanmaktadır. Bu bilgi alt yapısını sağlayan modern eğitim anlayışı ise ancak iyi eğitimcilerle diğer bir deyişle profesyonel bir öğretmen kadrosuyla kazandırılabilir (Elçiçek, 2016). Dolayısıyla, güncel gelişmelere dayalı olarak öğretmenlerin eğitimi ve mesleki gelişimleri daha da ön plana çıkmaktadır.

Eğitimde başarılı bir sosyal gelişimin sağlanması birçok faktöre bağlıdır. Eğitimin kalitesini etkileyen anahtar faktörlerden birisi de öğretmenlerin mesleki gelişimidir. Eğitim alanındaki yeni gelişmeler, toplumun sürekli güncellenen ihtiyaçları, teknolojik alandaki değişiklikler, öğrenci profilindeki değişim ve 21. yüzyıl öğretim ve öğrenme becerilerine dayalı değişen yeni paradigmlar öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin başlıca nedenleri arasında yer almaktadır (Odabaşı ve Kabakçı, 2007). Mesleki gelişim genel olarak bir işyerinde ya da dışında çeşitli eğitsel organizasyonlarla veya bireysel olarak çalışanların kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleridir (Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001). Öğretmenlerin mesleki gelişimi ise, sınıf içi eğitimin etkililiğini arttırmaya yönelik, grup ya da bireysel olarak yapılan sistematik ve planlı uygulamaları ve bu yönde gerçekleşen tüm öğrenme yaşantılarını kapsayan bir kavramdır (Day ve Sachs 2004). Mesleki gelişim, öğretmenlerin kendilerini değerlendirdikleri, meslektaşlarıyla ve öğrencilerle uygulama ve planlama yaptıkları, mesleki becerilerini geliştirdikleri, yeni ve gerekli bilgiler edindikleri bir süreçtir (Akçay-Kızılkaya ve Özdemir 2012).

Mesleki gelişim öğretmenler açısından içerik bilgisinde derinleşmede ve öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde hayati önem taşımakta ve öğretmenlerin kapasitelerinin yüksek standartlara taşınmasında sistematik reform hareketleri olarak görülmektedir (Desimone, Porter, Garet, Yoon ve Birman, 2002). Öğretmenlerin mesleki gelişimi hizmet içi eğitim ya da personel gelişimi kavramlarının ötesinde, öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemelerine yardımcı olan, uygulamalarına ve eğitimlerine yenilikçi bir bakış getiren, bilgilerini artırmalarını ve becerilerini geliştirmelerini sağlayan resmi veya gayri resmi yollarla kişisel gelişimin içinde yer alan bir yön olarak ifade edilmektedir (Hien, 2009). Öğretmenler dinamik bir şekilde mesleki gelişimin içinde yer alarak, bir yandan alanıyla ilgili güncel gelişmeleri takip ederken, bir yandan da alanında uzmanlaşabilmekte ve yeteneklerini okul ya da farklı eğitim kurumlarında istenilen düzeyde uygulayabilmektedirler (Reese, 2010).

Öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini karşılamaya yönelik tarihsel süreçteki bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak çeşitli mesleki gelişim modelleri oluşturulmuştur. Bunların başlıcaları: Sparks ve Loucks-Horsley (1989)'in önerdikleri Bireysel-Rehberli Mesleki Gelişim Modeli (Individually-Guided Professional Development Model), Gözlem ve Değerlendirme Modeli (Observation and Assessment Model), Katılım Süreci Modeli (Involvement Process Model), Öğretmenlerin Eğitimi Modeli (Teachers' Training Model), Sorgulama Modeli (Inquiry Model); Loucks-Horsley ve Stiegelbauer (1991)'in Gereksinime Dayalı Uyum Modeli (Concerns-Based Adoption Model); Fretz ve diğ. (1993)'in geliştirdikleri Programlı Modeli (The Programmatic Model) ve Lawler ve King (2000)'in ortaya koydukları Yetişkin Öğrenme Modelleridir (Adult Learning Model). Bu modeller genel olarak eğitim alanına özgü olsa da diğer çalışma alanlarını da kapsamaktadır. Bunların dışında belirli çalışma alanlarına yönelik mesleki gelişim modelleri de olmakla beraber, öğretmen yetiştirme alanında genel olarak geleneksel mesleki gelişim modeli uygulanmaktadır (Ravhuhali, Mashau, Kutame ve Mutshaeni, 2015). Geleneksel mesleki gelişim modelinin temelinde seminerler, çalıştaylar ve kısa dönemli eğitim faaliyetleri yer alırken, bu tür mesleki gelişim organizasyonlarının çok kısa süreli olması, öğretmenler açısından etkili görülmemesi

ve öğretmenlerin sadece birkaçının yeni stratejiler dışında farklı bir kazanım elde edememesi nedeniyle eleştirilmektedir (Jovanova-Mitkovska, 2010; Smith ve Gillespie, 2007).

Alanyazındaki mesleki gelişim modelleri incelendiğinde, mesleki gelişimin boyutlarına ilişkin farklı sınıflandırmaların olduğu görülmektedir. Bu sınıflamalara dayalı olarak öğretmenlerin mesleki gelişim boyutları; öğretimsel gelişim boyutu, alansal gelişim boyutu, kişisel gelişim boyutu, kurumsal gelişim boyutu olmak üzere dört ana temada toplanabilir (Borko 2004; Garet ve diğ., 2001; Goodwin ve Kosnik, 2013; Grant ve Keim, 2002; Kabakçı, 2005; Moeini, 2003).

a) Öğretimsel Gelişim Boyutu: Bu gelişim boyutu, öğretim amaçlarının belirlenmesi, uygun öğretim materyallerinin seçimi ve kullanılması, öğretim programlarının uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim yöntem ve tekniklerini tanıma ve uygulanması, sınıf yönetimi ve ölçme-değerlendirme gibi öğretim becerilerine yönelik konuları kapsamaktadır (Borko, 2004; Moeini, 2003; Zein, 2017).

b) Alansal Gelişim Boyutu: Bu gelişim boyutunda genel olarak öğretmenlerin araştırmacı kimliklerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinliklere; ulusal ve uluslararası projelerde görev alma, alana yönelik yayınları ve yenilikleri takip etme, araştırma teknikleri öğrenme ve uygulama gibi etkinlikler örnek gösterilebilir (Grant ve Keim, 2002; Kabakçı, 2005).

c) Kişisel Gelişim Boyutu: Bu gelişim boyutu öğretmenlerin okul içinde ve dışındaki kişisel gelişim etkinliklerini kapsamaktadır. Öğretmenlerin gelişimini desteklemeye ve etkililiklerini arttırmaya yönelik bu gelişim alanı etkinliklerine; çalışma yaşamını planlama, öfke kontrolü, stresle başa çıkma, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini geliştirme örnek olarak verilebilir (Garet ve diğ., 2001; Grant ve Keim, 2002; Kabakçı 2005).

d) Kurumsal Gelişim Boyutu: Kurumsal gelişim boyutu öğretmenlerin kendilerini çalıştıkları kurumun bir parçası olarak görmelerini, kurumun işleyişi hakkında bilgi sahibi olmaları ve kurum içi geliştirme ve iyileştirme faaliyetlerinde görev alma sorumluluğunu içermektedir (Goodwin ve Kosnik, 2013). Yönetim becerilerini ve okul ya da kurum kültürünü kazandırmayı amaçlayan etkinlikleri de kapsayan (Kabakçı 2005) bu gelişim alanında takım çalışması etkinlikleri, kurumsal işleyişe ve uyuma yönelik etkinlikler ve ortak akıl üretme ve sorun çözmeye ilişkin etkinlikler yer almaktadır (Grant ve Keim, 2002).

Bu çalışma kapsamında geliştirilen mesleki gelişim ölçeği oluşturulurken bu gelişim boyutlarından yararlanılmıştır.

Mesleki Gelişim ve Öz Yeterlik İlişkisi

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ya da inançları, öğretmenlerin sınıf içi performanslarının ve bireysel yeterliklerinin açıklanmasında, öğretmen davranışlarının anlaşılmasında ve geliştirilmesinde önemli bir değişken olarak kullanılmaktadır (Riggs ve Enochs, 1990, akt. Kurt, 2012, s.197). Öz yeterlik bireyin bir görevi yerine getirebilme becerisine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1993). Bu terim örgün eğitim bağlamında ele alındığında, öğretmenlerin ve idarecilerin öğrenci performanslarını olumlu yönde etkileyebilme kapasitesi ve etkili bir öğretim yapabilme konusunda kendilerine güvenmeleri olarak ifade edilebilir (Guskey ve Passaro, 1994). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ya da inançları, öğretmenlerin sınıf içi performanslarının ve bireysel yeterliklerinin açıklanmasında, öğretmen davranışlarının anlaşılmasında ve geliştirilmesinde önemli bir değişken olarak kullanılmaktadır (Riggs ve Enochs, 1990, akt. Kurt, 2012, s.197). Öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısını ve motivasyonunu doğrudan etkilediği ve öz yeterlik ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki birçok çalışmada (Fackler ve Malmberg, 2016; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Tchannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) belirtilmektedir. Dolayısıyla yüksek düzeydeki öğretmen öz yeterlikleri, başarılı öğretmenlerin güçlü bir açıklayıcısı olarak kabul edilebilir (Chacon, 2005). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin sınıf içinde ne yaptıklarının ve ne kadar etkili olduklarının farkında olmaları gerekmektedir. Bir öğretmenin meslek hayatı boyunca artı ve eksi yönlerini ve alanıyla ilgili bir konuda ne kadar yeterli olup olmadığını ve kendisini hangi alanlarda geliştirmesi gerektiğini bilmesi öğretimdeki etkililiği açısından önemlidir.

Bir eğitimcinin düşük öz yeterlik göstermesi çok farklı sebeplerden kaynaklanabilir, ancak temel faktör kendilerini yeni öğretim zorluklarıyla baş etmeye yönelik geliştirmemeleridir (Darling-

Hammond, Wei, Andree, Richardson ve Orphanos, 2009). Bu durum etkili mesleki gelişimi işaret etmektedir. Bir öğretmen hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenlik mesleğini icra etmesi bakımından yeterli eğitimi aldığını düşünebilir, ancak bu gerçek öğretim ortamında karşılaştığı durumla her zaman örtüşmeyebilir. Göreve yeni başlayan ya da tecrübeli bir öğretmenin içerik ve alan bilgisi, pedagojik ya da sınıf yönetimi becerilerini tüm öğrencilerine aynı standartta uygulayabileceğini garanti etmez (Mizell, 2008). Eğitim alanındaki yeni gelişmeleri takip etmeyen, yeni öğrenme yöntem ve tekniklerini uygulamayan öğretmenler öğretim ve öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmede zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Çünkü öğrenci öğrenmelerini şekillendiren ve hızla değişen farklı aile yapıları, bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, değişen kültür ve değerler öğretmenlerin öz yeterliklerini ve dolayısıyla da mesleki gelişim ihtiyaçlarını şekillendirmektedir. Bu nedenle mesleki gelişim öğretmenlerin öz yeterliklerini belirleyen doğal ve güçlü bir araç olarak düşünülmelidir. Çalışmanın temel problemi de bu gerçeğin altında yatmaktadır. Acaba geleceğimize yön veren öğretmenler eğitim-öğretim alanındaki bu değişimlerin neresindedir? Kendilerini mesleki anlamda nasıl geliştiriyorlar? Öğretmenlerinin mesleki gelişim düzeyleri nedir? Öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ile ilgili bu sorularının cevapları yine öğretmenlerinin kendisinde aranmalıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerini doğrudan belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde sınırlı sayıda çalışmanın olduğu (Balbağ, Yenilmez ve Turgut (2017)'un ortaokul matematik öğretmenleri mesleki gelişim çabaları ölçeği; Evers, Kreijns ve Van der Heijden (2016)'in geliştirdikleri işyerinde öğretmenlerin mesleki gelişimi ölçeği; Shakura, Mohamed ve Ali (2016)'nin öğretmenlerin mesleki gelişim ölçeği; Torff, Session ve Byrnes (2005)'in mesleki gelişim hakkında öğretmenlerin tutum ölçeği) görülmektedir. Bunların dışında nitel desen çerçevesinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini inceleyen çalışmalara da rastlanılmaktadır. Barlow, Frick, Barker ve Phelps (2014)'in mesleki gelişimin öğretmenlerin öğretim uygulamalarına etkisi; Soine ve Lumpe, (2014)'in öğretmenlerin mesleki gelişim karakterlerinin tespitine yönelik mesleki gelişim tecrübelerine ilişkin öğretmen yansımalarını içeren çalışması nitel kapsamda yer alan çalışmalara örnek verilebilir. İlgili alanyazın hem uluslararası hem de ulusal ölçekte incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerini ölçmeye yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracına araştırmacılar tarafından rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubunun Oluşturulması

Çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Nevşehir il merkezindeki ilkök, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem türü olarak kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmaya Nevşehir il merkezinde bulunan ilkök, ortaokul ve liselerde görev yapan 291 öğretmen katılmıştır. Ancak 33 ölçek eksik ve yanlış doldurulduğundan, 258 ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır. Pilot uygulamalardan güvenilir sonuçlar elde etmek için araştırma grubunun ölçekte yer alan madde sayısının beş katı kadar olması istenilen bir durumdur (Tabachnick ve Fidell, 2001). Buna göre, 28 maddelik öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri ölçeği için 258 sayısının yeterli olduğu ifade edilebilir. Bu çalışma Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 12.03.2020 tarih ve E.6469 sayılı kararı ile etik kurul onayı almıştır.

Ölçeğin Geliştirilme Aşamaları

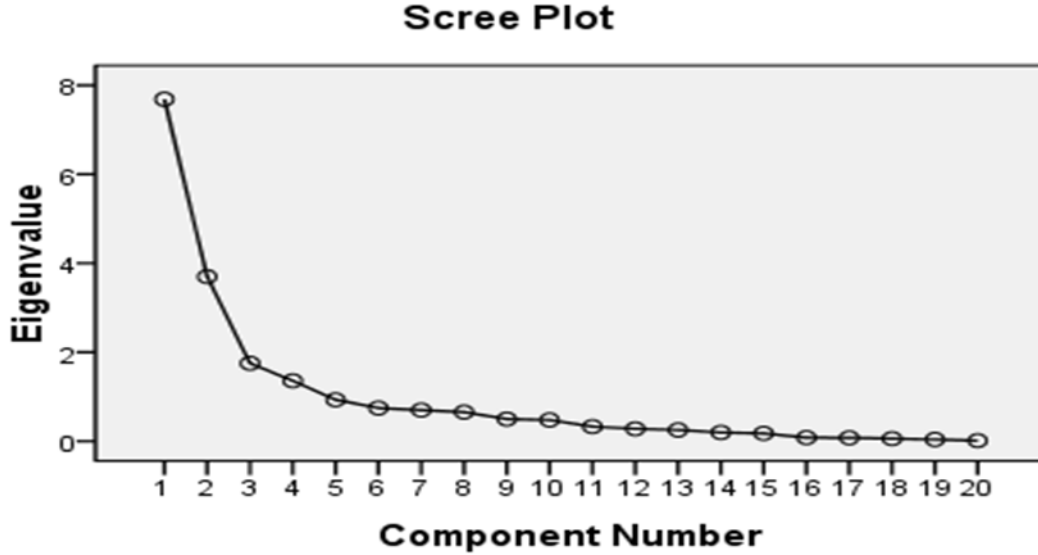
Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri ölçeği altı aşamada geliştirilmiştir.

- Madde havuzunun oluşturulması
- Uzman görüşünün alınması
- Gerekli iznin alınması
- Ön denemenin uygulanması
- Açımlayıcı faktör analizinin yapılması
- Doğrulayıcı faktör analizinin yapılması

İlk olarak araştırmacılar tarafından ilgili literatür gözden geçirilerek öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerini ölçmek amacıyla 5’li likert tipinde 37 maddeden oluşan taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Öğretmenlerin ölçekte yer alan maddelere katılım düzeyleri “Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç katılmıyorum” olarak derecelendirilmiştir. Hazırlanan taslak ölçek kapsam geçerliğinin sağlanması açısından, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde iki ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında bir öğretim üyesinin görüş ve değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlar tarafından incelenen ve gözden geçirilen taslak ölçeğe gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda gereken düzeltmeler yapıldıktan sonra 28 maddeden oluşan taslak ölçek ön deneme için uygun hale getirilmiştir. Araştırma için gerekli izin alındıktan sonra ölçek araştırmacılar tarafından öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeği nasıl doldurmaları gerektiği öğretmenlere anlatılmış ve doldurmaları sağlanmıştır.

BULGULAR

Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan KMO testi ve normalliği sınavan Bartlett testi sonucunda KMO katsayısı .85, Bartlett Testi ise 2117.535 olarak hesaplanmış ve test sonuçları anlamlı bulunmuştur ($p=.000$). KMO katsayısının 0.60’dan yüksek olması ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2010, s.120). Buna göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu ifade edilebilir. Yapılan bu işlemlerin ardından, faktör analizi işlemlerine geçilmiştir. Faktör analizi ölçekte yer alan maddelerin bir araya toplanarak daha az sayıda gruba ayrılıp ayrılmadığını belirlemek üzere kullanılır (Balcı, 2001, s.120). Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla, maddelere ayrı ayrı faktör analizi yapılarak faktör yükleri belirlenmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerinin .45 ve üstünde olması seçim için iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2010, s.118). Bu bağlamda madde faktör yük değerlerinin alt kesme noktası .45 olarak tercih edilmiştir ve öncelikle Scree Plot grafiği incelenmiştir. Aşağıda ölçeğe ilişkin Scree Plot (özdeğer-faktör) grafiği verilmiştir.



Şekil 1. Scree plot grafiği

İlk olarak Scree Plot çiziminde dört ana kırılma olduğuna karar verilerek ölçeğin dört faktörlü bir yapıda olduğuna karar verilmiştir. Bu işlemlerin ardından, ölçekten varimax döndürmesi sonucunda faktör yükü .45’in altında kalan ve birden çok faktörde yer alıp farkı .10’un altında olan sekiz madde elenmiştir. Yeniden yapılan analiz sonucunda 20 maddelik, faktör yükü .46 ile .85 arasında değişen dört faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. İlk faktörde 6 madde, 2. faktörde beş madde, 3. Faktörde beş madde ve 4. Faktörde dört madde toplanmıştır. Belirlenen bu faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre 1. faktör “öğretimsel gelişim”, 2. faktör “kurumsal gelişim” 3. faktör “kişisel gelişim”, 4. faktör “alansal gelişim” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğe ait faktör yük değerleri, madde

toplam test korelasyonu, açıklanan varyans ve güvenirlilik değerleri aşağıdaki çizelgede yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliği ölçeği faktör analizi sonuçları

M.No	Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Test Korelasyonu	Varyans	Cronbach Alpha
I. Faktör: Öğretimsel Gelişim					
18	Farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulama konusunda kendimi yeterli hissediyorum	.74	.62	17.775	.86
3	Uygun öğrenme ortamları hazırlamada kendimi geliştirme gereği hissediyorum.	.65	.58		
1	Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı kullanabilirim.	.51	.52		
19	Öğretim materyali tasarlayıp ve kullanma hakkında yeterli bilgiye sahibim	.50	.46		
20	Öğrenme çıktılarını değerlendirmeye yönelik uygun ve farklı ölçme araçları geliştirip kullanabilirim	.47	.45		
17	Öğretim ortamı ve sınıf hazırlama etkinliklerinde başarılıyım.	.46	.53		
II. Faktör: Kurumsal Gelişim					
12	Kurumsal yapı ve işleyişle ilgili yeterli bilgiye sahibim.	.83	.74	16.019	.89
15	Okulun ihtiyaçlarına yönelik takım çalışması etkinlikleri hakkında kendimi geliştirme gereği hissediyorum.	.82	.77		
14	Okul ile ilgili sorumluluk gerektiren görevleri üstlenebilecek cesaretim var.	.74	.62		
7	Okulun ve meslektaşlarının sorunlarını çözmeye yönelik sorumluluk alabilirim.	.69	.68		
13	Okulun geliştirilmesine ve iyileştirilmesine katkı sağlamak için gerekli önlemlerin alınmasında katkıda bulunabilirim.	.59	.58		
II. Faktör: Kişisel Gelişim					
4	Çalışma yaşamımı planlama ve zaman yönetimi konusunda kendimi yeterli hissediyorum.	.77	.76	13.410	.88
6	Öfke kontrolü ve stresle başa çıkma becerilerimi geliştirmeye ihtiyaç duyuyorum.	.74	.66		
9	Öğrencilerimle ve meslektaşarımla etkili iletişim kurabilirim.	.73	.75		
10	Kişisel ve mesleki duyarlılıklarımı geliştirmek için kültür ve sanat etkinliklerine katılırım.	.66	.73		
11	Sözlü ve sözsüz iletişim becerileri hakkında bilgi sahibi olmam gerektiğini düşünüyorum.	.62	.73		
II. Faktör: Alansal Gelişim					
5	Çalıştığım alan ile ilgili ulusal ve uluslararası projelerde ve etkinliklerde nasıl görev alacağım hususunda bilgiye ihtiyaç duyuyorum.	.81	.72	10.941	.78
8	Alanımla ilgili araştırma yöntemleri hakkında	.78	.64		

	yeterli bilgiye sahibim.		
2	Alanımla ilgili bilimsel yayınları takip ederim.	.76	.58
16	Bilişim teknolojilerini bilimsel araştırma yapmak amacıyla kullanabilirim	.62	.44
KMO= .85		Bartlett Testi= 2117.535	Cronbach Alpha= .91
Toplam Varyans= 58.145			

Tablo 1'de Öğretmenlik mesleki gelişim öz yeterliği ölçeğine ait faktör yük değerleri ve güvenilirlik değerleri görülmektedir. Faktör yük değerlerine bakıldığında bu değerlerin .46 ile .83 arasında; madde toplam test korelasyon değerlerinin ise .44 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. Madde test korelasyon değerlerinin pozitif ve yüksek olması istenilen bir durumdur (Büyüköztürk, 2010, s.165). Buna göre, seçilen maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir. Bu işlemlerden sonra ölçeğin güvenilirlik hesaplamalarına geçilmiştir. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .91, Spearman-Brown korelasyon değeri .87 ve Guttman split-half değeri ise .87 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa değeri ilk 10 maddeden oluşan birinci parça için .87, son 10 maddeden oluşan ikinci parça için ise .83 olarak bulunmuştur.

I. faktörün (öğretimsel gelişim) Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .86, açıkladığı varyans %17.775, II. Faktörün (kurumsal gelişim) Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .89 ve açıkladığı varyans %16.019, III. Faktörün (kişisel gelişim) Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .88 ve açıkladığı varyans %13.410 ve IV. Faktörün (alansal gelişim) Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .78 ve açıkladığı varyans %10.941 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 58.145 olarak tespit edilmiştir. Açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmekte ve açıklanan varyansın yüksek olması yapının iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak ifade edilir (Büyüköztürk, 2010, s.119). Ayrıca Özdamar (2002, s.522) .80 ve üzeri güvenilirlik katsayısına sahip ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu belirtmiştir.

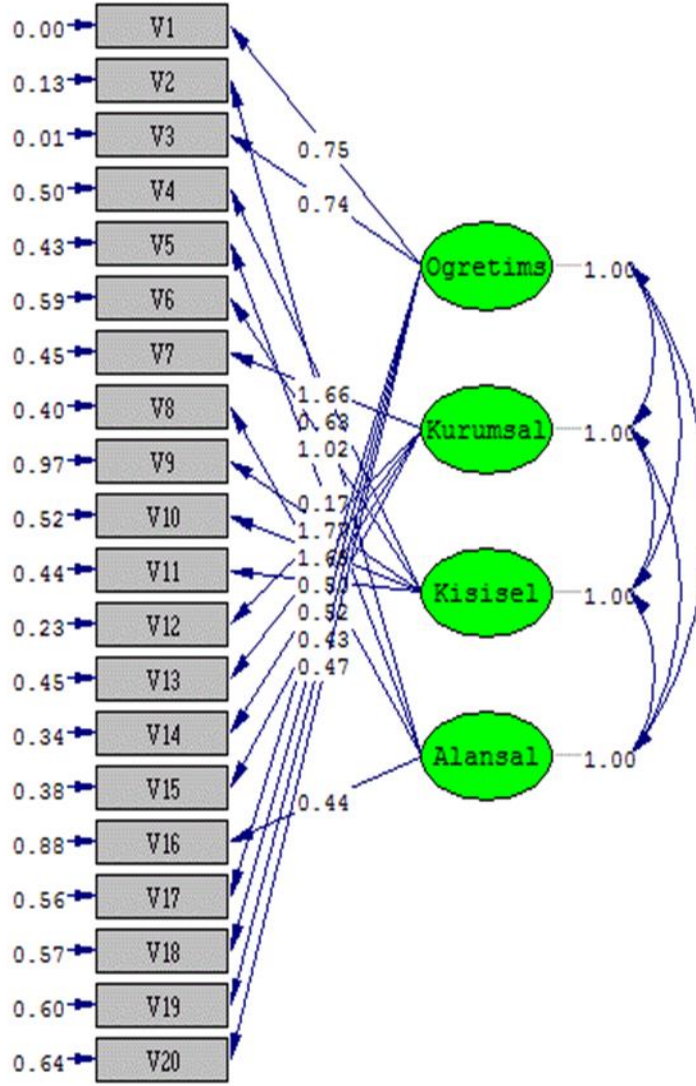
Son olarak, dört faktörlü oluşan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik ölçeğinin faktör yapı modeli DFA ile test edilmiştir. Aşağıda DFA sonucu elde edilen uyum değerlerine ilişkin çizelge yer almaktadır.

Tablo 3. Uyum iyiliği değerleri

Uyum Ölçümü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Uyum Değeri
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1,00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.90 \leq .91 \leq .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1,00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	$.85 \leq .86 \leq .90$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.90 \leq .93 \leq .95$
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1,00$	$.95 \leq NNFI \leq .97$	$.95 \leq .95 \leq .97$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1,00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	$.95 \leq .96 \leq .97$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	$.05 \leq .08 \leq .10$
X ² /df	$0 \leq X^2/df \leq 2$	$2 < X^2/df \leq 3$	$2 < 2,69 \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	$.05 \leq 0,81 \leq .10$

(Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003, s.52)

Çizelge 3 incelendiğinde, uyum iyiliği indeksi GFI=.91 ve düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi AGFI=.86 olarak tespit edilmiştir. GFI'nın .90 ve .95 arası ve AGFI'nın .85 ve .90 arası değerde olması kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir. Buna göre, GFI ve AGFI'nın kabul edilebilir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir. Normlaştırılmış uyum indeksi NFI=.93, normlaştırılmamış uyum indeksi NNFI=.95 ve karşılaştırılmalı uyum indeksi CFI=.96 olarak belirlenmiştir. NFI, NNFI ve CFI uyum indekslerinin kabul edilebilir uyuma karşılık geldiği görülmüştür. Standardize edilmiş RMR uyum indeksi SRMR=.080 olarak hesaplanmıştır. SRMR'ın .05 ve .10 arası değerde olması kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir. Ayrıca RMSEA=.081 olarak belirlenmiştir. RMSEA'nın .05 ile .10 arasında olması kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir. Aşağıda ölçeğe ilişkin Path Diagramı yer almaktadır.



Chi-Square=440.39, df=164, P-value=0.00000, RMSEA=0.081

Şekil 2. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diagramı

Şekil 2 incelendiğinde, Chi-Square (X^2)=440.39 ve $df=164$ olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oranlandığında X^2/df uyum iyiliği oranının 2.69 ($440.39/164=2.69$) olduğu tespit edilmiştir. Bu oranın 2 ile 3 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, GFI, AGFI, NFI, NNFI, CFI, SRMR, RMSEA ve X^2/df oranının kabul edilebilir uyuma sahip olduğu ve modelin kabul edilebilir sınırlar içinde iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Buna göre, 20 madde ve dört faktörden oluşan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri ölçeğinin bir model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

SONUÇ

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerini ölçmek için bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Çalışmada geliştirilen ölçeğe ilişkin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi işlemlerine yer verilmiştir. Veriler analizinde SPSS ve LISREL programlarından yararlanılmıştır. Çalışmanın verileri, Nevşehir ilindeki okullarda görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçek 20 maddeden ve dört faktörden oluşmuştur. Belirlenen faktörler kapsadıkları maddeler dikkate alınarak “öğretimsel gelişim”, “kurumsal gelişim”, “kişisel gelişim” ve “alansal gelişim” olarak isimlendirilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .91, Spearman-Brown korelasyon değeri .87 ve Guttman split-half değeri ise .87 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa değeri ilk 10 maddeden oluşan birinci parça için .87, son 10 maddeden oluşan ikinci parça için ise .83 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin yapılan güvenilirlik hesaplamalarında I. faktörün (öğretimsel gelişim) Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .86, açıkladığı varyans %17.775, II. Faktörün (kurumsal gelişim) Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .89 ve açıkladığı varyans %16.019, III. Faktörün (kişisel gelişim) Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .88 ve açıkladığı varyans %13.410 ve IV. Faktörün (alansal gelişim) Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .78 ve açıkladığı varyans %10.941 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 58.145 olarak tespit edilmiştir.

Doğrulamalı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum değerleri GFI= .91, AGFI= .86, NFI=.93, NNFI=.95, CFI=.96, SRMR= .080, RMSEA=.081, ve X2/sd uyum iyiliği oranı 2.69 olarak tespit edilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, GFI, AGFI, NFI, NNFI, CFI, SRMR, RMSEA ve X2/df oranının kabul edilebilir uyuma sahip olduğu ve modelin kabul edilebilir sınırlar içinde iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Buna göre, 20 madde ve dört faktörden oluşan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri ölçeğinin bir model olarak doğrulandığı ifade edilebilir. Yapılan bu işlemlerden sonra ölçek geliştirme işlemi tamamlanmış ve “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikler” (ÖMGÖY) son şeklini almıştır. Elde edilen bu bulgulara göre geliştirilen bu ölçeğin, Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri düzeylerini değerlendirmek amacıyla geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilceği ifade edilebilir.

Bu çalışma Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 12.03.2020 tarih ve E.6469 sayılı kararı ile etik kurul onayı almıştır.

KAYNAKLAR

- Akçay-Kızılkaya, H., & Özdemir, S. M. (2012, Eylül). Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarının, mesleki gelişime yönelik tutumları ve mesleki doyumları ile ilişkisi. *II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Bolu, Türkiye.
- Balbağ, M. Z., Yenilmez, K., & Turgut, M. (2017). Personal Professional Development Efforts Scale for Middle School Mathematics Teachers: An Adaptation Study. *International Journal of Instruction*, 10(4), 325-342. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10419a>
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. (3. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28(2), 117-148.
- Barlow, A. T., Frick, T. M., Barker, H. L., & Phelps, A. J. (2014). Modeling Instruction: The Impact of Professional Development on Instructional Practices. *Science Educator*, 23(1), 14-26.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (11. Baskı). Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad. *Oxford, OH, National Staff Development Council* 12. <http://learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudy2009.pdf> Adresinden 20.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Berkshire: Open University Press, McGraw Hill Education.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 81-112.
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Everling, K. (2013). Professional development and self-efficacy of Texas educators and the teaching of English language learners. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(19), 1-8.
- Evers, A. T., Kreijns, K., & Van der Heijden, B. I. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in continuing education*, 38(2), 162-178.
- Fackler, S., & Malmberg, L-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education* 56, 185-195.
- Fretz, B. R., Garibaldi, A. M., Glidden, L. M., McKeachie, W. J., Moritaugu, J. N., & Quina, K. (1993). The compleat scholar: Faculty development for those who teach psychology. *Handbook for enhancing undergraduate education in psychology*, 93-122.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- Goodwin, A. L., & Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators= quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334-346.
- Grant, M. R., & Keim, M. C. (2002). Faculty development in publicly supported two-year colleges. *Community College Journal of Research & Practice*, 26(10), 793-807.
- Guskey T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hien, T. (2009). Towards an Effective Teachers Professional Development in DFLSP- CFL-VNU. <http://cnx.org/content/m28730/1.1/> adresinden 30.09.2018 tarihinde alınmıştır.
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2921-2926.
- Kabakçı, I. (2005). *Araştırma görevlilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açıları: Eğitim fakülteleri örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Lawler, P. A., & King, K. P. (2000). Planning for effective faculty development: Using adult learning strategies. Florida: Krieger Publishing Company.
- Loucks-Horsley, S., & Stiegelbauer, S. (1991). Using knowledge of change to guide staff development. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Staff Development for Education in the 90s: New Demands, New Realities. New Perspectives (2nd ed.)* New York: Teachers College Press.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Mizell, H. (2008). Self efficacy and professional development. https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/mizellremarks12_08.pdf?sfvrsn=0
- Moeini, H. (2003). *A need analysis study for faculty development programs in METU and structural equation modeling of faculty needs*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Odabaşı, H. F., & Kabakçı, I. (2007, Mayıs). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, Bakü, Azerbaycan.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (2. Baskı). Eskişehir, Kaan Kitapevi.
- Ravhuhali, F., Mashau, T. S., Kutame, A. P., & Mutshaeni, H. N. (2015). Teachers' professional development model for effective teaching and learning in schools: What works best for teachers?. *International Journal of Educational Sciences*, 11(1), 57-68.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional. *Techniques*, 85(6), 38-43.
- Schemelleh-Engel, K., Moosbrugger H., & Muller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, University of Koblenz-Landau*, 8(2) 23-74

- Shakura, K. S., Mohamed, M., & Ali, A. B. (2016). Professional development of teachers scale (DDTS): Using confirmatory factor analysis. *International Journal of Science and Research*, 5(18) 1510-1515. DOI: 10.21275/ART20161270
- Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of adult learning and literacy*, 7(7), 205-244.
- Soine, K. M., & Lumpe, A. (2014). Measuring characteristics of teacher professional development. *Teacher development*, 18(3), 303-333.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4): 40-57
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Torff, B., Sessions, D., & Byrnes, K. (2005). Assessment of teachers' attitudes about professional development. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 820-830.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Zein, M. S. (2017) Professional development needs of primary EFL teachers: perspectives of teachers and teacher educators. *Professional Development in Education*, 43(2), 293-313.

Extended Abstract

One of the key factors affecting the quality of education is the professional development of teachers. New developments in the field of education, constantly updated needs of the society, changes in the technological field, changes in the student profile and new paradigms that change based on 21st century teaching and learning skills are among the main reasons for teachers' professional development needs. Professional development in general is the self-improvement of employees working with various educational organizations or individually in a workplace or outside. The professional development of teachers, on the other hand, is a concept that aims to increase the effectiveness of in-class education and includes systematic and planned practices performed individually or in groups and all learning experiences in this direction. Professional development is a process where teachers evaluate themselves, practice and plan with colleagues and students, develop their professional skills, and acquire new and necessary information. Teachers' self-efficacy perceptions or beliefs are used as an important variable in explaining teachers' classroom performances and individual competencies, understanding and developing teacher behaviors. Self-efficacy is defined as the belief of the individual in the ability to perform a task. When this term is considered in the context of formal education, it can be expressed as the capacity of teachers and administrators to positively affect student performances and to trust themselves to make an effective education. Teachers' self-efficacy perceptions or beliefs are used as an important variable in explaining teachers' classroom performances and individual competencies, understanding and developing teacher behaviors. The low self-efficacy of an educator can come from many different reasons, but the main factor is that they do not develop themselves to cope with new teaching challenges. This situation indicates effective professional development. Teachers who do not follow new developments in education and do not apply new learning methods and techniques face difficulties in performing their teaching and learning activities. Because different family structures that shape student learning change rapidly, scientific and technological advances, changing culture and values shape teachers' self-efficacy and therefore professional development needs. Therefore, professional development should be considered as a natural and powerful tool that determines teachers' self-efficacy. When the relevant literature is analyzed both internationally and nationally, it is determined that the studies to measure the professional development levels of teachers are quite limited. However, a measurement tool for determining teachers' professional development self-efficacy was not found by the researchers. Therefore, in this study, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool for measuring professional development self-efficacy of teachers. The universe of the study consists of teachers working in primary, secondary and high schools in the city center of Nevşehir in the 2018-2019 academic year. Convenience sampling was preferred as the sampling type. 291 teachers working in primary, secondary and high schools in the city center of Nevşehir participated in the study. However, since 33 scales were missing and incorrectly filled, 258 scale forms were evaluated. In order to obtain reliable results from pilot applications, it is desired to be five times the number of items in the scale of

the research group. Accordingly, it can be stated that the number 258 is sufficient for the teachers' professional development self-efficacy scale with 28 items. As a result of the KMO test and the Bartlett test that evaluated the normality to determine whether the scale is suitable for factor analysis, the KMO coefficient was calculated as .85 and the Bartlett Test as 2117.535 and the test results were found to be significant ($p = .000$). If the KMO coefficient is higher than 0.60 and the Bartlett test is significant, it shows that the data are suitable for factor analysis (Büyüköztürk, 2010, p. 120). The construct validity of the scale was tested by exploratory factor analysis. As a result of factor analysis, a four-factor scale consisting of 20 items was developed. Factor load values of the developed scale range between .46 and .85, while item test correlation values range between .44 and .77. Cronbach Alpha reliability value of factor I was .86, variance explained by 17.775%, Cronbach Alpha reliability value of factor II was .89 and explained variance was 16.019%, Cronbach Alpha reliability value of factor III was .88 and explained variance was 13.410%, and Cronbach Alpha reliability value of factor IV was .78 and the explained variance was found to be 10.941%. The total variance explained by the scale was found to be 58.145%. As a result of the confirmatory factor analysis, fit index values of the four-factor model were GFI = .91, AGFI = .86, SRMR = .080, NFI = .93, NNFI = .95, CFI = .96, $\chi^2 / sd = 2.69$, RMSEA = .081. In this study, a scale development study was conducted to measure teachers' professional development self-efficacy. In the study, exploratory and confirmatory factor analysis procedures related to the scale were performed. As a result of the exploratory factor analysis, the scale consisted of 20 items and four factors. Factors were named as "instructional development", "institutional development", "personal development" and "field development". As a result of the study, it can be stated that the scale developed is a valid and reliable scale that can measure teachers' professional development self-efficacy.

Ek 1.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği

	1-Hiç katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kısmen katılmıyorum	4-Katılıyorum	5-Tamamen Katılıyorum
1. Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı kullanabilirim.					
2. Alanımla ilgili bilimsel yayınları takip ederim.					
3. Uygun öğrenme ortamları hazırlamada kendimi geliştirme gereği hissediyorum.					
4. Çalışma yaşamımı planlama ve zaman yönetimi konusunda kendimi yeterli hissediyorum.					
5. Çalıştığım alan ile ilgili ulusal ve uluslararası projelerde ve etkinliklerde nasıl görev alacağım hususunda bilgiye ihtiyac duyuyorum.					
6. Öfke kontrolü ve stresle başa çıkma becerilerimi geliştirmeye ihtiyac duyuyorum.					
7. Okulun ve meslektaşlarımla sorunlarını çözmeye yönelik sorumluluk alabilirim.					
8. Alanımla ilgili araştırma yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
9. Öğrencilerimle ve meslektaşlarımla etkili iletişim kurabilirim.					
10. Kişisel ve mesleki duyarlılıklarımı geliştirmek için kültür ve sanat etkinliklerine katılırım.					
11. Sözlü ve sözsüz iletişim becerileri hakkında bilgi sahibi olmam gerektiğini düşünüyorum.					
12. Kurumsal yapı ve işleyişle ilgili yeterli bilgiye sahibim.					
13. Okulun geliştirilmesine ve iyileştirilmesine katkı sağlamak için gerekli önlemlerin alınmasında katkıda bulunabilirim.					
14. Okul ile ilgili sorumluluk gerektiren görevleri üstlenebilecek cesaretim var.					
15. Okulun ihtiyaçlarına yönelik takım çalışması etkinlikleri hakkında kendimi geliştirme gereği hissediyorum.					
16. Bilişim teknolojilerini bilimsel araştırma yapmak amacıyla kullanabilirim					
17. Öğretim ortamı ve sınıf hazırlama etkinliklerinde başarılıyım.					
18. Farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulama konusunda kendimi yeterli hissediyorum.					
19 Öğretim materyali tasarlayıp ve kullanma hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
20 Öğrenme çıktılarını değerlendirmeye yönelik uygun ve farklı ölçme araçları geliştirip kullanabilirim.					

STEM EĞİTİMİ VE STEM PERSPEKTİFİNDE ROBOTİK KODLAMA EĞİTİMLERİNİN İNCELENMESİ: KIZILCAHAMAM KODLUYOR ÖRNEĞİ

Nursel YALÇIN*
Eyüp AKBBULUT**

ÖZ

Dünyada yaygınlaşmaya başlayan STEM yaklaşımı, ülkemizde de Millî Eğitim Bakanlığı, üniversite ve özel kurumlar tarafından gündeme alınmıştır. Bu nedenle çalışma, STEM yaklaşımının robotik ve kodlama eğitimlerine nasıl entegre edilebileceğini gösterebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda Ankara ili Kızılcahamam ilçesinde yürütülen Kızılcahamam Kodluyor Projesinde yapılan çalışmalar ele alınmıştır. Bu proje kapsamında bir yıl boyunca tüm ilçede çalışmaya katılan anaokulu, 4. sınıf, 5. sınıf, 6. sınıf, 7. sınıf ve 9. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar ilçe merkezinde yer alan halk eğitimi merkezinde kurulan robotik ve kodlama atölyesinde, eğitime katılan her sınıfın ayda iki saat derse alınması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması metoduna göre yürütülen çalışmada öğrencilerin ilk atölye eğitimlerinde pasif, üretkenlik kabiliyetinden uzak ve iş birliğine kapalı olduğu ancak eğitimler devam ettikçe üretkenliklerinin arttığı ve iş birliği içerisinde çalışmaya başladıkları görülmüştür. Eğitimlere tam olarak katılan öğrencilerde STEM yaklaşımına uygun olarak problem durumları için birden fazla disiplini kullanarak somut çözümler buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca robotik ve kodlama yarışmalarına katılan öğrencilerin çözüm bulmak konusunda daha azimli oldukları, hata yaptıklarında tekrar denemekten çekinmedikleri belirlenmiştir. Bu çalışma ışığında öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım derslerini STEM yaklaşımına göre işleyebileceği üzerinde durulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: STEM, robotik, kodlama

STEM EDUCATION AND INVESTIGATION OF ROBOTIC CODING TRAINING IN STEM PERSPECTIVE: KIZILCAHAMAM CODING EXAMPLE**ABSTRACT**

The STEM approach, which has become widespread in the world, has been taken up by Turkish Ministry of National Education, universities and private institutions in our country. Therefore, the study has been prepared to show how the STEM approach can be integrated into robotics and coding training. In this context, the works carried out in the “Kızılcahamam Coding Project” carried out in Kızılcahamam district of Ankara are discussed. Within the scope of this project, the studies conducted with kindergarten, 4th grade, 5th grade, 6th grade, 7th grade and 9th grade students who participated in the study in the whole district for a year are included. The studies were carried out in the robotics and coding workplace which has been established in the public education center located in the town center, with each class participating in the training was taken two hours per month. The study carried out according to the case research method showed that the students who were passive, non-productive and non-cooperative in their initial workshop training, but as their education continued, it was observed that their productivity increased and they started to work in cooperation. In accordance with the STEM approach, it was found that the students who participated in the trainings fully, found concrete solutions by using more than one discipline for their problem situations. In addition, students who participated in robotics and coding competitions were determined to find solutions and did not hesitate to try again when they make mistakes. In the light of this study, it is emphasized that teachers can process Information Technologies and Software courses according to STEM approach.

Keywords: STEM, robotics, coding

* Doktor Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Ankara, nyalcin@gazi.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0393-6408>

** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, eyup2506@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0393-6408>

GİRİŞ

Eğitimde niteliğin artırılması için geçmişten günümüze hep bir arayış olduğu aşikârdır. Eğitimde değişimleri tetikleyen unsurlardan biri de teknolojinin gelişimidir. Sanayi 4.0, Endüstri 4.0 gibi kavramları konuşurken yaşanan bu devrimler hayatımızı kolaylaştırırken bir taraftan da meslek anlayışını değiştirdiği söylenebilir. Günümüzde popülerleşmeye başlayan Youtuber, e-spor oyunculuğu gibi meslekler bundan 10 yıl önce bulunmamaktaydı. Teknolojideki hızlı dönüşüm göz önünde bulundurulduğunda ilkokula başlayan bir çocuğun, henüz var olmayan bir işte çalışacağı tahmin edilmektedir (World Economic Forum [WEF], 2016).

Geleceğin mesleklerine hazır olabilmeleri için öğrencilerin problem çözebilme, analitik ve çok yönlü düşünebilme gibi yeterliliklere sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu becerilerin kazandırılması ise nitelikli insan kaynağı ve hayat boyu öğrenme ile mümkündür (Wold Bank, 2019). 21. yüzyıl eğitim ihtiyaçları ve bireylerin sahip olması gereken yeterliliklere hazırlamak için uygulanabilecek yöntemlerden birisi de STEM eğitimidir. İlk defa Judith A. Ramaley (2001) tarafından bir eğitim terimi ya da kavramı olarak türetilen STEM, bu tarihten itibaren hızlı bir şekilde yayılmıştır (Watson & Watson, 2013).

STEM adı, Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) İngilizce kelimelerinin baş harflerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur (Gonzales & Kuenzi, 2012). STEM; öğrenme sorumluluğunu tamamıyla öğrenciye bırakan, yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi edinmesine imkân tanıyan, iş birlikçi öğrenme için fırsat veren bir eğitim yaklaşımıdır. Mevcut sistemlerde disiplinler birbirinden bağımsız olarak ele alınırken STEM anlayışı ile fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının en az ikisinden yararlanarak öğrencilerin yeni ürünler tasarlaması, disiplinler arasında bağlantılar kurarak uygulaması beklenir (Çorlu, Capraro&Capraro, 2014; Thomas, 2014). Buna göre STEM eğitimi küresel girişimciliğe katkı yaptığı ve okul, toplum, iş arasında bağlantılar kurmayı sağladığı düşünülmektedir.

Tüketimin arttığı günümüzde, toplumlar gereksinimlerini karşılayabilmenin ve ekonomilerini güçlü tutabilmenin yollarını aramaktadır. Bu noktadaki ihtiyacı karşılayabilmek için liderler ve politikacılar STEM yaklaşımı üzerinde durmuşlardır (Business Roundtable, 2005; National Governors Association [NGA], 2007). STEM yaklaşımı okullarda uygulanan bir öğrenme aktivitesi olarak değerlendirilmemelidir. Bu yaklaşım ile öğrenciler akademik eğitimin gerçek hayattan kopuk olmadığını gösterilmesine yardımcı olduğu, küçük yaşlarda sorunlara gerçek bir mühendis gibi yaklaşmayı sağladığı, böylece geleceğin mesleklerine hazır olduğu söylenebilir. Ayrıca bu yaklaşıma sahip bireylerin yenilikçi teknolojileri kullanarak ortaya koyduğu ürünler sayesinde, ülkelerin ekonomilerinde gelişmeler sağlanması beklenir. Diğer ülkelerde yaşanan gelişmeler karşısında küresel pazarda rekabet edebilir kalmak için öğrencilerin STEM yaklaşımına yönlendirilmesi gerekir (Wang, 2012). Durumun farkında olan pek çok ülke iş gücü ve ekonomi piyasasındavarlığını sürdürebilmek için STEM reformu başlatmıştır (Banks & Barlex, 2014; Bybee, 2013; Williams, 2011).

Breckler (2007) “S is for Science” başlıklı çalışmasında, Bilim’in tüm disiplinleri içine alan geniş bir anlamının olduğunu ve STEM’in matematik, doğa bilimleri, mühendislik, davranış bilimi (psikoloji) ve sosyal bilimleri içine alan geniş bir anlamının olduğunu ifade etmiştir. Bu anlam genişliği göz önünde bulundurarak, eski Amerika başkanı Obama tarafından 2010 yılında STEM eğitimin ülkenin ekonomik, teknolojik ve bilimsel açıdan gelişebilmesinde ana faktör olacağını vurgulamıştır (Norris, 2010). STEM yaklaşımının okullarda yer alması için çalışmalar başlamıştır.

Okullarda öğretilen bilgiler öğrenciler tarafından sadece ezberlendiğinde kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini söylemek zor olur. Ayrıca okulların amacı öğrenciye bilgi yüklemesi yapmak değil gerçek hayata hazır hale getirmektir. Bu yüzden nitelikli ve kalıcı bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için okullarda STEM eğitimine yer verilmesi kapsamlı ve derinlemesine öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar (Fan & Ritz, 2014). Yıldırım (2013a, 2013b) STEM ‘in öğrencileri doğrudan öğrenmeleri için cesaretlendiren, öğrencileri hayallerine ulaştıran ve öğrendiklerini yeni ve farklı problemlere transfer etmelerini sağlayan bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamadan da yola çıkarak STEM

yaklaşımının amaçlarının robotik ve kodlama eğitimlerinin kazanımları ile eşleştiği söylenebilir. Robotik ve kodlama eğitimlerinde teknoloji, mühendislik, matematik ve fen bilimleri alanları rutin bir şekilde kullanılmaktadır (Dönmez, 2017).

Alan yazında yapılan incelemelerde kodlama ve kodlama eğitimi kavramlarının tanımı üzerine görüş birliği bulunamamıştır. Ancak kodlama eğitimi öğrencilerin bir problem durumu karşısında kendi çözüm metotlarını (algoritma tasarımlarını) bilgisayarda ya da bilgisayarsız olarak uygulayıp sonucunu değerlendirdiği, sonucun çözüme ulaştırmaması durumunda işlemleri tekrar revize ederek uygulayabildiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Robotik eğitimi ise kodlama tanımına bağlı olarak çeşitli mikro işlemci kartlarının, eyleyici ve tetikleyicilerin kullanılarak tasarlanan çözümün somut olarak görülmesini sağlayan devre tasarımlarının oluşturulması şeklinde tanımlanabilir. Robotik eğitiminde hedef; öğrenenlere bilim ve teknolojiyi bir arada sunarak, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasıdır (Wood, 2003).

Ülkemizde robotik ve kodlama eğitimleri okullarda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi adı altında gösterilmektedir. Okullarda robotik ve kodlama dersleri “Problem Analiz ve Çözme Yaklaşımları”, “Algoritma ve Strateji Geliştirme (algoritma oluşturma mantığı, sözde kod, akış şemaları vb.)”, “Programlama”, “Yazılım Projesi Geliştirme, Uygulama ve Yaygınlaştırma” konu başlıkları Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programına dâhil edilmiştir (MEB, 2018). 2013 yılında 5. ve 6. sınıflar için zorunlu ve 2 ders saati, 7. ve 8. sınıflar için seçmeli ders olmuştur (Bilişim Teknolojileri Eğitimcileri Derneği, 2013). Bu derslerde kodlama eğitimleri için bilgisayarsız kodlama ve Scratch, code.org gibi platformlar kullanılırken robotik eğitimleri için arduino, Lego, Micro: bit gibi mikro işlemci veya mikro kontrolcü kartları ve ekipmanları kullanılmaktadır.

Çoğu zaman okullarda kodlama eğitimleri, code.org gibi bir platform tarafından üretilen görevlerin sıralı olarak yapılması biçiminde; robotik eğitimlerinin ise sensörlerin ve ekipmanların bağlanıp nasıl kodlanacağı anlatılması şeklinde işlenmektedir. Bu metot öğrencileri 21. yüzyıl becerileri ile donatan eğitim yerine, görev tamamlanan bir etkinlik olarak değerlendirilebilir. Robotik ve kodlama eğitimlerinin STEM yaklaşımı ile verilmesinin 21. yüzyıl yeterliliklerine ulaşmada kolaylık sağlayacağı söylenebilir. Ancak alan yazında yapılan araştırmalara göre ders içi etkinliklerin hangilerinin STEM yaklaşımına uygun olduğu konusunda görüş birliği bulunmamaktadır (Dönmez, 2017). Bu çalışmada robotik ve kodlama eğitimlerinin STEM yaklaşımına nasıl uyarlanabileceği üzerinde durulmuş, Kızılcahamam Kodluyor projesi kapsamında yapılanlar incelenmiştir.

Dünya da farklı şekillerde isimlendirilen STEM eğitimi Türkiye’de Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (BTMM) eğitimi (Çorlu, Adıgüzel, Ayar, Çorlu, & Özel, 2012) ve FeTeMM (Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik) eğitimi (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavası, Çorlu, Öner ve Özdemir, 2015) şeklinde isimlendirilmektedir.

STEM eğitimini Amerika’da ortaya çıkmasının bir nedeni sayısal alanda çalışacak yerli bilim adamı yetiştirme ihtiyacıdır (“Stem Eğitimi Kısa Tarihi”, 2019). Aynı durum ülkemiz için değerlendirildiğinde, “2023 yılı için Türkiye’de yaklaşık 34 milyon istihdamın yaklaşık 3.5 milyonunun FeTeMM istihdamı olacağı, 2016-2023 döneminde FeTeMM istihdam gereksiniminin 1 milyona yaklaşacağı ve bu ihtiyacın karşılanmasında lisans ve yüksek lisans mezunları esas alındığında yaklaşık %31 değerinde bir açık oluşacağı öngörülmektedir.” (TÜSİAD,2017). O halde ülkemizde oluşacak bu açığı gidermek için STEM eğitiminin yaygınlaşmasına yönelik çalışmalar yapmak gerekir.

STEM Eğitiminin Önemi

Refah bir toplum yapısının oluşabilmesi için eğitim, çağın ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir. Dijitalleşen dünya, meslek rollerini değiştirirken bu meslekleri gerçekleştirebilecek bireylerin yetiştirilebilmesi için zemin hazırlanmalıdır. Bu dönüşümde yer alamayan bireyler ise tüketici konumunda kalabilirler. Çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireylerin eğitimi için belirlenecek politika kendini yenileyebilen, bilgiyi teknolojiye aktarabilen ve çok boyutlu düşünen insanlar yetiştirmek olmalıdır(Aran, 2014).

Küreselleşme ile bütünleşmiş bir dünyada ekonomik başarı, teknolojik gelişme, savunma sanayi alanlarındaki liderlik gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır (Akgündüz ve diğerleri, 2015). Bu alanda yaşanan teknolojik gelişmeler sonucunda üretilen ürünler ile ülkeler ekonomik anlamda güç kazanmaktadır (Bybee, 2013). O halde ülkeleri güçlendirecek önemli yatırım alanları göz önünde bulundurulduğunda bahsi geçen sektörlerde hizmet verecek bireylerin sahip olması gereken yeterlilikler arasında fen bilimleri ve matematik branşlarında iyi bir alt yapıya sahip olmaları gerektiği gösterilebilir. Ancak pek çok ülkenin eğitim sistemi, öğrencilere fen ve matematik okuryazarlığında yeterli nitelikleri kazandırabilecek düzeyde değildir (OECD, 2010). İyi planlanmış bir STEM Eğitimi politikası, matematik okuryazarlığı ve fen bilimleri alanlarında istenilen başarı seviyesini mümkün kılabilir. Araştırmalarda da görülüyor ki STEM yaklaşımı uygulayan ülkelerin The Programme for International Student Assessment (PISA) sınav sonuçları da yüksektir (OECD, 2012).

OECD tarafından üçer yıllık döngülerle yapılan PISA, 15 yaş grubu öğrencilerin okulda öğrendiği bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilme becerisini ölçmeyi hedeflemektedir (PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016). PISA periyodik olarak fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında gerçekleştirilmektedir. Yapılan araştırmalara göre PISA sınav sonuçları OECD ülkelerinin puan ortalamasının üzerinde yer alan İngiltere, Güney Kore, Finlandiya, Çin, Almanya STEM yaklaşımını uygulamaktadır (OECD, 2010). Bu ülkelerin başarısının temelinde fen ve matematik eğitimine verdikleri önem yatmaktadır (Department of Education, 2012). Ayrıca fen ve matematik disiplinlerinde başarının artması ile ekonomik gelişmelerin de artacağına dikkat çekilmiştir (Fan & Ritz, 2014).

STEM yaklaşımı, refah seviyesinin artması, yeni endüstrilerin oluşması ve istihdam olanaklarına imkân verdiği için 21. yüzyılda önemli bir kavram olmuştur (Landivar, 2013). STEM yaklaşımının ön plana çıkmasının nedenleri arasında ülke ekonomisi için itici güç olması da gösterilebilir. STEM 'in ekonomi için kıymetli olmasının sebebi, 21. yüzyılın ihtiyaç duyulan becerilerini bireylere kazandırmasından kaynaklanmaktadır (Sahin & Top, 2015). Obama 2009 ve 2010 yıllarında yapmış olduğu konuşmalarında STEM eğitiminin ülkenin teknolojik ve ekonomik olarak güçlü kalması için gerekli olduğunu vurgulamıştır (American Institute of Physics, 2015).

Her ülkenin sahip olmak istediği ekonomik ve teknolojik liderliği sürdürebilmesi, bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlıdır (OECD, 2010). Ülkeler güçlü bir ekonomiye sahip olmak için bireylerin fen okuryazarı olması gerektiğinin; fen bilimlerinin ülkenin ekonomisi, inovasyonu ve teknolojide anahtar bir rol oynadığının farkındadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Fen okuryazarlığının öneminden yola çıkarak STEM eğitime yeterli desteğin ve alt yapının sağlanması, ülkenin dünya çapında rekabet edebilmesi için gereklidir (Thomas, 2014).

Problem çözme sadece matematik ya da mühendislik alanına has değil her bireyin edinmiş olması gereken bir yetkinliktir. Öğrencilerimiz hayatın her döneminde karşılaştıkları sorunlarla mücadele edebilmelidir. Bu açıdan STEM eğitimi; bireylerin problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlama (Childress, 1996), yaşama hazırlanma, eleştirel düşünme, günlük yaşamla ilgili sorun ve problemleri çözmelerine yardımcı olma (Choi & Hong, 2015) becerilerini geliştirdiğinden okullarda yer almalıdır.STEM eğitimin ortaya çıkmasında millî mühendis ve bilim adamı yetiştirme fikrinin etkili olduğu, bu yüzden odak noktasında küçük yaşlarda fen ve mühendislik alanında çalışmaya özendirme olduğu da söylenebilir. Bu bağlamda bakıldığında STEM bilim insanı ve mühendis yetiştirmek için kariyer planlamada etkili bir yöntemdir (Cullum, Householder, Merrill, & Dorward, 2008).

STEM eğitimi; bahsi geçen durumlar değerlendirildiğinde ülke ekonomisini ve sanayisini güçlendirmede, yeni istihdam alanları oluşturmada, yaşam kalitesini artırmada etkili bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Teknolojik gelişmeler ile değişen meslekler göz önüne alındığında öğrencilerimizi 21. yüzyıl becerileri donatmamızın bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Üretebilme ve çözümlene kabiliyetine hâkim olmayan bireylerin çalıştığı iş alanlarının robotlara kapıtılması olasıdır. Bu durumda işsizlik oranlarının artmasına toplum refahının bozulmasına sebep olabilir. Bu

sebeple STEM yaklaşımı için ülkemizde gerekli yatırımlar yapılmalı ve alt yapının hazırlanmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Çalışmanın Amacı

STEM eğitimi sadece mühendislik becerisi olarak ele almak hatalı olur. STEM eğitimi Türkiye raporuna göre (Akgündüz ve diğerleri, 2015), ülke ihtiyaçları ve eğitim politikaları göz önünde bulundurularak STEM eğitiminin, sanat/tasarım (STEM-ART, STEAM), girişimcilik (STEM-Entrepreneurship, STEM+E) ve programlama (STEM-Computing, STEM+C) gibi uygulamalarının yapılması önerilmektedir. STEM eğitiminin bu çok boyutlu yapısı düşünüldüğünde her öğrencinin ilgi alanına dokunacak bir yaklaşım olduğu görülmektedir.

Ülkemizde STEM yaklaşımının derslere uyarlanması için çalışmalar başlamıştır. Buna Bahçeşehir Üniversitesinin <https://inteach.org/portal/kaynaklar/> web sitesinde yayınlamış olduğu örnek ders planları gösterilebilir. Burada STEM eğitimi ile öğrencilere doğrudan doğruya bilgi aktarımı yapmak yerine multidisipliner kazanımlar ile yapılandırılmış ders sürecinde öğrencilerin deneyimleyerek ilgili kazanımları keşfetmesi beklenir. Bahçeşehir Üniversitesinin STEM eğitimi için hazırladığı 5.sınıflar için hazırlanmış “Yavaşlatan Zemin” konu başlıklı ders planı incelendiğinde öğrencilere ders esnasında mukavva, zımpara kâğıdı, mozaik taşları, kum, streç film, alüminyum folyo, keçe, yapıştırıcı, kronometre ve oyuncak araba verilerek bu malzemeler ile okul geçidine yaklaşan şoförleri yavaşlatacak bir zemin tasarlanmaları istenmiştir. Öğrenciler tasarımlarını bitirdiklerinde zeminler kronometre yardımıyla test edilerek en çok hangisinin yavaşlatmada etkili olduğuna bakılır ve ölçülen süreler tabloya dönüştürülür. Böylece fen bilimleri dersi sürtünme kuvveti konusunun ilgi kazanımları, matematik dersi veri analizi konusunun ilgili kazanımları, mühendislik alanında prototip tasarımıyla ilgili kazanımları elde etmesi beklenir.

Okullarda STEM eğitiminin uygulanması için çalışmalar bulunmakta ancak mevcut eğitim programımız düşünüldüğünde STEM eğitiminin okulda uygulanması güç görünmektedir. STEM yaklaşımında en az iki disiplinin kazanımları öğrenciye aktarılması gerekirken okullarda dersler sıklıkla birbirinden bağımsız ve kopuk şekilde işlenmektedir (Karahana ve Canbazoglu-Bilici, 2014, s.95). Okullarda STEM eğitiminin gerçekleşebilmesi için derslerin birbiri ile entegre olması gerektiği ve içeriklerin multidisipliner olarak tasarlanması gerekmektedir. Ancak bu tasarımların nasıl yapılacağı ve okullarda nasıl uygulanacağı öğretmenler tarafından bilinmemektedir (Pitt, 2009).

Bilim ve teknolojinin her alanda gelişmesi eğitimde de teknolojinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Özmen, 2004). Eğitimde teknoloji kullanımını STEM eğitiminin alanlarından olan mühendislik ve teknolojinin konusu sayılabilir ve eğitime entegrasyonunda robotik eğitimi kullanılabilir. Robotik eğitimi alanında yapılan projelerde amaç; eğitimcilere bilim ve teknoloji ile bütünleştirilmiş bir robotik öğretim programı sunmak ve robotik ile gelişmiş teknoloji uygulamalarını eğitimde kullanarak öğrenmenin daha anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktır (Wood, 2003).

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programına göre okullarda 5. ve 6. sınıflarda bahar yarıyılı kodlama ve robotik eğitimlerine yer verilmektedir (MEB, 2018). Okulların mevcut durumlarına göre bilgisayar laboratuvarlarında işlenen bu dersler haftalık 2 saat ile sınırlıdır. Çocuklar öğretim programı gereği blok tabanlı bir kodlama platformunun ara yüzünü tanır, bu ara yüzü kullanarak gösterip yaptırma yöntemi ile birkaç projeyi tamamlar. Bu durumun robotik ve kodlama eğitiminin kazanımları olarak atfedilen 21. Yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırdığını söylemek güç olur. Bu çalışma ile STEM eğitiminin robotik ve kodlama eğitimlerine nasıl entegre edilebileceğini göstermek amaçlanmıştır. Ayrıca atölye derslerine katılan öğrencilerin el becerilerini kullanarak problem çözebilme, teorik olarak öğrendiği bilgileri uygulamaya geçirme konusunda hevesleri gözlenecektir.

Çalışmanın Önemi

Ülkelerin eğitim sistemlerinde STEM yaklaşıma yer vermesiyle birlikte yeni bir sorun ortaya çıkmıştır. STEM yaklaşımına göre disiplinlerin birbirinden bağımsız olarak aktarılması yerine, derslerin multidisipliner olarak işlenmesi gerekir. Ancak öğretmenler kendi alanları dışındaki disiplinler konusunda yeterli bilgiye sahip değildir (Uğraş, 2017). Bu durumun STEM yaklaşımına uygun ders planlarının hazırlanmasını güçleştirdiği söylenebilir. Hâlbuki STEM yaklaşımının başarıya

ulaşabilmesi için öğretmenlerin bilgi ve inançlarının olumlu olması gerekir (Ring, Dare, Crotty, & Roehrig, 2017).

STEM yaklaşımına göre hazırlanması gereken ders planlarında disiplin alanlarının birbirine nasıl entegre edilebileceğine dair yeterli çalışma bulunmamaktadır (Dugger, 2011). Bu durum STEM yaklaşımının eğitim sistemi içerisinde yer almasını güçleştirdiği söylenebilir. Alan yazında yapılan araştırmalarda STEM eğitimin Fen Bilgisi dersine entegrasyonu, STEM hakkında öğretmen görüşleri konusunda çokça çalışma bulunmaktadır. Hatta yapılan bir çalışmada STEM eğitiminde disiplin alanlarının en iyi fen bilimleri öğretim programına entegre edilebileceği söylenmiştir (Bybee, 2000). Ancak diğer derslere entegrasyonunun nasıl yapılacağı konusunda bir çalışma bulunmamıştır.

STEM yaklaşımının ilk ve ortaöğretim programlarına entegrasyonun sağlanması ve ders içeriklerinin STEM etkinlikleri içerecek şekilde güncellenmesi için yeterince çalışma bulunmamaktadır (Çınar, 2017). STEM yaklaşımının derslere entegrasyonunda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi tercih edilebilir. Bu ders STEM disiplin alanlarından teknoloji bölümü ile doğrudan ilgilidir. Ayrıca diğer disiplinlere ait kazanımların rahatlıkla bu dersin araç gereçleri ile aktarılabilirliği düşünülmektedir.

Robotik eğitimleri STEM kapsamında değerlendirilmesi üzerine sadece bir çalışma bulunmuş, bu çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır (Dönmez, 2017). Ancak literatürde yapılan araştırmalarda STEM yaklaşımının robotik ve kodlama eğitimlerinde nasıl kullanılabilirliğine dair bir çalışma bulunmamıştır. Yapılan bu çalışma ile robotik ve kodlama eğitimleri ders içeriklerine STEM alanlarının entegrasyonunun nasıl yapılabilirliği üzerine durulmuştur. Bu çalışma neticesinde elde edilen bulgular öğretmenlere ve politika belirleyicilere rehberlik edebileceği değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Çalışmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen Kızılcahamam Kodluyor Projesinden derlenmiştir. Çalışma 2020 yılı öncesinde gerçekleştirildiği için Etik Kurulu İzin Belgesine ihtiyaç bulunmamaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma için nicel araştırma yöntemlerinden durum çalışması metodu benimsenmiştir. Hitchcock ve Hughes (1995), durum çalışmasının takip etmesi gereken özellikleri şu şekilde açıklamıştır:

- Durum içerisindeki olayların zengin ve canlı bir şekilde tanımlanması,
- Durum içerisindeki olayların kronolojik olarak hikâyelendirilmesi,
- Olayların tanımlanması ile analizi arasındaki içsel bir tartışmanın kurulması,
- Belirgin bireysel aktörler ya da aktör grupları ve onların algıları üzerine odaklanılması,
- Durum içerisindeki belirgin olaylar üzerine odaklanılması,
- Durum içerisinde araştırmacının bu durumun bir parçası olarak katılımı,
- Araştırılan konunun zengin bir biçimde ortaya konulmasını sağlayacak özel durumu sunma yolu.

Durum çalışması türlerinden gözleme dayalı durum çalışması yapılmıştır. Gözleme dayalı durum çalışmasını Bogdan ve Biklen (1998) ın "araştırmacı tarafından gözlem ile bir örgütün belli yönleri ile ilgili veri toplama amaçlı yapılan durum çalışmasıdır. " şeklinde tanımlamıştır.

Çalışma Grubu

Robotik ve kodlama eğitimlerinin STEM yaklaşımı altında kullanılmasında Kızılcahamam Kodluyor projesi örnek gösterilebilir. Kızılcahamam Kodluyor projesinde eğitimler anaokulundan liseye kadar bir bütün olarak değerlendirilmiş ve eğitim kısmı aşamalara bölünmüştür. Eğitimlere anaokulunda plan yapma becerisini kazandırmayla başlanmıştır. İlkokul 1., 2. ve 3. sınıfların program yoğunlukları ve hazır bulunuşlukları yeterli görülmediğinden, ayrıca bu öğrenci düzeyinde eğitim verebilecek yeterli insan kaynağı bulunamadığından eğitim programına dahil edilmemişlerdir. 4. sınıftan 7. sınıfa kadar code.org, Auotodesk Tincercad, Microsoft Kodu Game Lab, Scratch ve Mbot ile Makeblock araçlarına yer verilmiştir. 8. sınıflar liseye hazırlık sürecinden dolayı eğitime dâhil edilmemiştir. 9. sınıf öğrencilerine Arduino ve basit elektrik dersleri verilmiştir. Bu kademedен sonrası için eğitim

planlanmayıp istekli olan öğrencilerle ders dışı zamanlarda çalışmalara devam edilmiştir. Eğitimler hafta içi salı, çarşamba ve perşembe günleri Kızılcahamam ilçe merkezinde yer alan Kızılcahamam Halk Eğitimi Merkezi Robotik ve Kodlama Atölyesinde İngilizce Öğretmeni Burak YORULMAZ ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Programa ilçede yer alan her okuldan 4,5,6,7 ve 9. sınıflarda bir veya iki şube ayda bir kere 2 saat eğitime katılmıştır. Öğrendikleri konuları kendi okullarında bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde pekiştirmeleri planlanmıştır. Anaokullarının eğitimi ise kendi okullarında gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama için bu çalışmada gözlem metodu tercih edilmiştir. Gözlem metodu sözel olmayan davranışların gözlenmesi, gözlemin doğal ortamında yapılması noktasında sağladığı avantajlardan ötürü tercih edilmiştir. Araştırma süreci yapılandırılmamış gözlem metodu ile takip edilmiştir. Araştırmacı sürece gözlemci olarak katılım sağlamış olup süreç fotoğraflar ve videolarla kayıt altına alınmıştır. Gözlem Kızılcahamam Robotik ve Kodlama Atölyesinde ve Orhangazi Ortaokulu Anasınıfında gerçekleştirilmiş olup geniş odaklı gözleme yapılmıştır. Eğitimlerin hemen sonrasında ve belirli aralıklarla süreçle ilgili notlar değerlendirilerek raporlar düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Çeşitli disiplinlerle de entegrasyonu sağlanan ve “Robotik” denilen teknolojik yenilik, STEM eğitimi başta olmak üzere fen ve teknoloji eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası haline gelmektedir (Cameron, 2005). Robotik ve kodlama eğitimini iki kısma ayırarak ele almak daha iyi olacaktır. İlk kısım öğrencilerin yazılım yapabilecek düşünce yapısına hazır olması için algoritma tasarımı ve programlama dillerinin öğretilmesi, ikinci kısım robotların tasarlanması ve yazılımların yapılmasıdır. Çalışmada ilk kısım olan algoritma tasarımı ve yazılım dilinin öğretilmesi kodlama olarak, ikinci kısım ise robotik olarak adlandırılacaktır.

Anaokulu öğrencilerinin algoritma tasarımına hazır olmalarını sağlamak için plan yapma becerisi kazandırmak üzere Bee-Bot ile etkinlik planlanmıştır. Bee-Bot okul öncesi öğrencilerinin kullanabilmesi için tasarlanmış yön tuşları ile kodlanabilen eğitsel bir araçtır. Girilen kodları hafızasında tutarak talimat verildiğinde istenilen yönlerde hareket eder.

Eğitim planının STEM disiplinlerindeki dağılımı;

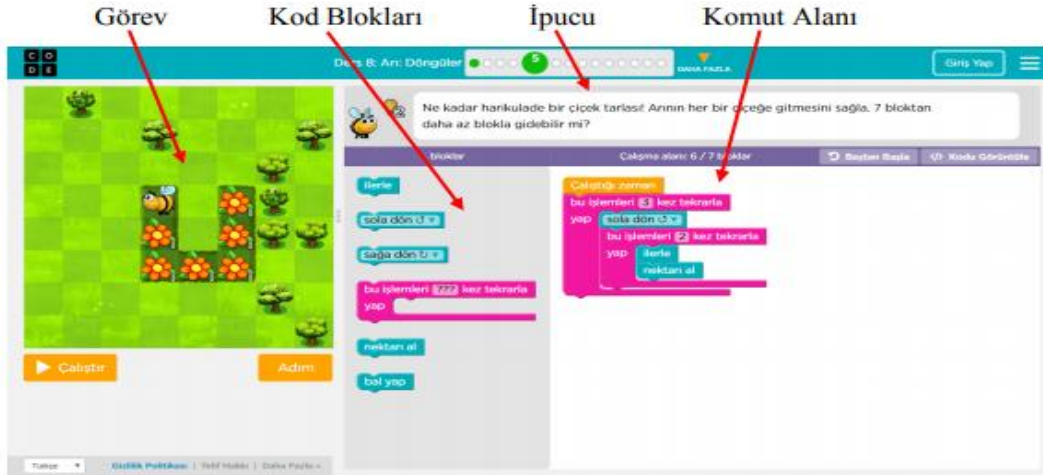
- Matematik; Anasınıfında bulunan her öğrenciye boş bir kâğıt verilerek bu kâğıtlara 16x16 cm kare çizimleri sağlanmıştır. Sonrasında çizilen her kareye bir adet geometrik şekil çizerek boyanması istenmiştir.
- Mühendislik; Öğrenciler çizdikleri kareleri keserek birbirine yapıştırıp bir düzlem (etkinlik matı) oluşturulmuştur. Ayrıca kâğıttan yön okları kesmeleri istenmiştir.
- Teknoloji; Öğrenciler hazırlanan matın etrafına toplanmıştır. Rastgele bir yere Bee-Bot konarak robotu hedef bir kareye götürmeleri istenmiştir. Yollara engeller konularak robotun bu engellere takılmadan ilerletilmesi beklenmiştir. Öğrenciler Bee-Botu kodlamadan önce yön kâğıtlarını kullanarak bir plan çıkartıp bu planı robota aktarmıştır. Robotu çalıştırıp programın doğruluğu kontrol edilmiş yanlış yapılmış ise düzeltme yapılarak yeniden uygulanıp kontrol edilmiştir.

Böylece öğrenciler matematikte “geometrik şekiller” konusu öğrenip mühendislik becerileri için ince motor kas becerilerini kullandılar. Kodlama yardımıyla bir işe başlamadan önce plan yapmayı ve ihtiyaç belirlemeyi öğrenmiş oldular. Öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmadan bir kare fotoğraf-1 de görülmektedir.



Fotoğraf 1. Orhangazi Anaokulu Bee-Bot ile Plan Yapmayı Öğreniyorum Çalışması

4. Sınıf öğrencilerin yıllık planlarında bulunan serbest etkinlik saatlerinin ayda 2 saatini atölyede eğitim olarak geçirmeleri sağlanmıştır. Ücretsiz olması ve etkinlik seçeneklerinin fazla olmasından dolayı code.org platformu eğitimde kullanılmıştır. Her öğrenciye şifre oluşturulup evde de uygulamalara devam etmeleri sağlanmıştır. “Bu platformu kullanan çocuklar temel algoritmik becerileri kazanabilmektedir. Code.org uygulamasında çocuklara sadece kod yazılımı değil aynı zamanda döngü kurmaları öğretilmekte, problem çözme yeteneklerini geliştirerek sistem üzerindeki çalışmalara ufak eklentiler yaparak katkı sağlamaları istenmektedir” (Aytekin, Sönmez Çakır, Yücel, & Kulaözü, 2018). Böylece öğrencilerin algoritma tasarımı öğrenmeleri planlanmıştır. Şekil-1 de code.org platformunun ara yüzü görülmektedir. Öğrenciler doğru kodlama yapmadıklarında onlara gerekli dönütler verilerek sonsuz deneme ile doğru cevabı bulmalarını sağlamaktadır.



Şekil 1.Code.org Görünümü***



Fotoğraf 2. Çağatay İlkokulu code.org Çalışması

***Aytekin ve diğerleri (2018) çalışmasından alınmıştır. Şeklin makaledeki erişimi: “CodeStudio’da Öğrenin”, Code, Web, <https://studio.code.org/s/course2/stage/8/puzzle/5> [Erişim Tarihi: 10 Haziran 2018].

Eğitim planının STEM disiplinindeki dağılımı;

- Matematik:” Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir.” kazanımına yönelik olarak ellerindeki veriler ile kısıtlamalar altında probleme etkin çözüm bulabilmeleri sağlanmıştır.
- Teknoloji: “Algoritma tasarımına ilişkin anlayış geliştirerek sözel ve görsel olarak ifade edebilmeleri “kazanımına yönelik olarak öğrenciler kod bloklarını uygun sıraya dizmeleri, test etmeleri, hata durumunda yeniden değerlendirip hatayı bulmaları ve doğru sonuca ulaşmaları sağlanmıştır.

Fotoğraf-2 de öğrenciler atölyede Code.org çalışması yaparken görülmektedir.

5. sınıf öğrencileri ayda bir kere atölye eğitimine alınmış ve Microsoft’un yayınlamış olduğu Kodu Game Lab kullanılarak üç boyutlu oyun tasarımı eğitimi verilmiştir. Kodu Game Lab öğrencilerin basit kod bloklarını kullanarak 3 boyutlu oyun tasarımlarını sağlayan bir yazılımdır. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi 5. sınıflarda zorunlu ders olduğu için okullarında imkân bulanlar, atölyede öğrendiklerini okulda pekiştirmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler bu süreçte, Code.org da öğrenmiş oldukları kodlama mantığını Kodu Game Lab programında karakterlerin programlanmasında nasıl kullanılacağını öğrendikleri ve üç boyutlu düşünme becerisini kazandıkları düşünülmektedir. Ayrıca sesin etkisi (efekt etkisi), renk kullanımı, oran ve denge gibi tasarım becerilerini öğrenmeleri ve ayrıntıya indikçe eserlerin güzelleştiğini fark etmeleri sağlanmıştır. Bu süreçte sivil toplum örgütlerinin desteği ile eğitimin daha etkin hale gelmesi sağlanmıştır. Eğitimin sonucunda 5. sınıf öğrencileri Microsoft’un her yıl düzenlediği Codu Game Cup yarışmasına “Uzayda Yaşam” teması ile hazırladıkları eserleri göndermişlerdir. Öğrenciler oyunlarını tasarlarken uzay, gezegenler ve güneş sistemi gibi konulardan yararlanmışlardır. Şekil-2 de bir öğrencinin tasarladığı oyundan ekran görüntüsü görülmektedir.



Şekil 2. MS Kodu Game Lab Oyun Tasarımından Bir Kare

Eğitim planının STEM disiplinindeki dağılımı;

- Teknoloji; “Programlama konusunda teknik birikim oluşturur” kazanımına yönelik olarak öğrencilere oyun tasarımı nasıl yapılır. Karakterlere görevler nasıl atanır (kodlamasının yapımı) hakkında eğitimler verilerek kendi oyunlarını tasarlamaları sağlanmıştır.
- Matematik: İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar kazanımına yöneliktir.
- Fen Bilimleri; Güneş sistemindeki gezegenleri birbirleri ile karşılaştırır kazanımına yönelik olarak öğrencilerden güneş sistemini anlatan bir oyun hazırlamaları istenmiş bunun için gruplar kurulmuştur.
- Mühendislik; Güneş sisteminin bir modelinin öğrenciler tarafından hazırlanmış ve oyun tasarımı sürecinde atölyede sergilenmiştir.

Kodu Game Lab programında oyun tasarlayan 5. sınıf öğrencileri fotoğraf-3 de görülmektedir.



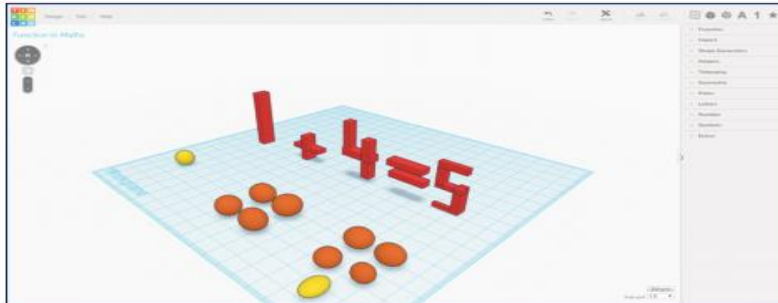
Fotoğraf 3. Kodu Game Lab’da Oyun Tasarlayan Öğrenciler

6. sınıf öğrencileri ayda bir kere atölye eğitimine alınmış Autodesk Tinkercad ve Scratch üzerine eğitimler verilmiştir. Eğitimde kullanılan Tinkercad, üç boyutlu tasarım yapmasına imkân veren basit ara yüze sahip web portalıdır. Scratch ise Massachusetts Teknoloji Enstitüsü’nün özellikle ilkökul çağındaki çocukların kodlama öğrenmesi için geliştirdiği, basit bir ara yüze sahip platformdur. Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi 6. sınıflarda zorunlu ders olduğu için, okullarındaki imkanları uygun olan öğrencilerin atölyede öğrendiklerini okulda pekiştirmeleri sağlanmıştır.

Üç boyutlu tasarım programlarının en yaygın olanlarından bazıları SketchUp, Blender ve Tinkercad’dir. Tinkercad ücretsiz olması ve kullanımının kolay olmasından dolayı eğitimlerde tercih edilmiştir. Öğrencilere üçboyutlu tasarımın nasıl yapılacağı öğretilmiş akabinde tasarlanan parçalardan üç boyutlu yazıcı ile çıktıları alınıp somut nesnelere dönüştürülmüştür. Tinkercad çizim programında ağırlıklı olarak hazır geometrik şekiller bulunduğu için öğrencilerin bu şekilleri kullanarak yeni nesnelere nasıl üretebileceklerine vurgu yapılmıştır. Böylece öğrencilerin geometriye ilgileri artırılmaya çalışılmıştır. Şekil-3 de Autodesk Tinkercad portalının ara yüzü ve matematikte kullanımına örnek olabilecek ekran görüntüsü gösterilmiştir. Eğitimin sonunda öğrencilerden el modeli tasarımları istenmiş, internette yer alan bir el modeli basılarak öğrencilere gösterilmiştir. Ayrıca öğrencilere evlerinde ihtiyaç duyabilecekleri bir ürünü atölyede basabilecekleri için imkân sağlanmıştır.

Eğitim planının STEM disiplinindeki dağılımı;

- Matematik: Uzunluk ölçme ve oran orantı konularına yönelik olarak öğrencilerden ölçekli çizim yapması istenmiştir.
- Teknoloji: üç boyutlu yazıcı teknolojilerinin tanınması sağlanmış, web portalı kullanılarak çizim yapılması istenmiştir.
- Fen Bilimleri: Destek ve hareket sistemine ait yapıları örneklerle açıklar kazanımına yönelik olarak el modeli inşa etmeleri istenmiştir. Daha sonrasında hazırlanan tasarımlar Arduinoya bağlanarak servo motorlarla nasıl çalıştığı gösterilmiştir.



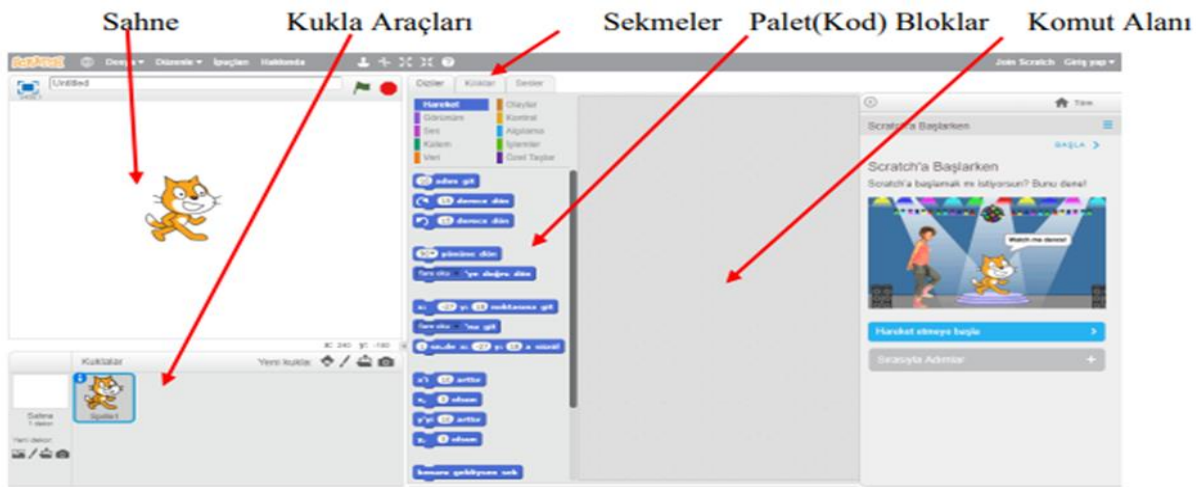
Şekil 3. Tinkercad Programı Ara Yüzü*

* ** Taştı, M. B., Yücel, Ü. A., & Yalçınalp, S. (2015). Matematik öğretmen adaylarının üç boyutlu modelleme programı ile öğrenme nesnelere geliştirme süreçlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, volume 1(2).

6. sınıf öğrencilerimize Tinkercad derslerinin ardından Scratch eğitimi verilmiştir. Scratch 2005'te Mitchel Resnick tarafından Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT) Medya Laboratuvarı'nda tasarlanmış ve geliştirilmiş hemen her yaşta insanın kullanabileceği bir platformdur. Platformun ara yüzü sayesinde kullanıcılar herhangi bir kod yazmaya gerek duymadan hazır olan kod bloklarını sürekli bırak şeklinde birbirine yapııştırarak projeler oluşturabilmektedir (Aytekin, Sönmez Çakır, Yücel, & Kulaöz, 2018). Scratch programının ara yüzü şekil-4 de görülmektedir. Öğrenciler Scratch eğitimlerinde kendi oyunlarını ve interaktif animasyonlarını yapmaları sağlanmıştır. Öğrenciler kod bloklarının yanı sıra değişken, değişkenlere değer atama ve değer okuma gibi kavramlar anlatılmıştır.

Eğitim planının STEM disiplinindeki dağılımı;

- Matematik: Öğrencilerin cebirsel ifadeleri anlamlandırmalarını sağlar kazanımına yönelik olarak değişken oluşturmaları, değişkenleri kullanarak proje yapmaları istenmiştir.
- Teknoloji: Yapılan tüm projelerde blok tabanlı programlama aracının ara yüzünü tanınması ve işlevsel olarak kullanması kazanımının edinilmesi hedeflenmiştir.



Şekil 4. Scratch Programı Ara Yüzü*

7. Sınıf öğrencilerimiz ayda bir kere iki saat atölyede eğitime alınmış öğrencilere makeblock ve Mbot üzerine eğitimler verilmiştir. Mbot, Scratch benzeri ara yüze sahip makeblock programı ile kodlanan üzerinde motor, birkaç sensör ve ışık bulunduran bir robotik eğitim aracıdır. Bu kademede zorunlu bilişim teknolojileri ve yazılım dersi olmadığından ve ekipman yetersizliğinden eğitimler atölye ile sınırlı kalmıştır. Öğrenciler makeblock programını zorlanmadan kullanabilmişlerdir. Bu eğitimler robotiğe bir ön ayak olması istenmiş öğrenciler kod blokları ile oluşturdukları kodları Mbot'a yükleyerek sonuçları görmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler kendi engelden kaçan arabalarını ve çizgi izleyen robotlarını tasarlamışlardır. Bir adet Mbot ile iki veya üç öğrenci çalıştırılmıştır. Eğitimlerde akran eğitimi ve iş birliği öğrenme yönteminden yararlanılmıştır. Mbot'un ilk kurulumunu öğrencilerin yapması sağlanmış psikomotor becerilerini kullanmaları ve araç gereç bilgilerinin artması için zemin oluşturulmaya çalışılmıştır. Mbot montajı yapan bir öğrenci fotoğraf 4 de görülmektedir.

* **** "Scratch Project Editor", Scratch, Web, https://scratch.mit.edu/projects/editor/?tip_bar=home [Erişim Tarihi: 18 Mayıs 2019].



Fotoğraf 2. Mbot Kurulumu Yapan Bir Öğrenci

Eğitim planının STEM disiplinindeki dağılımı;

- Teknoloji: “Yapılan tüm projelerde blok tabanlı programlama aracının ara yüzünü tanınması ve işlevsel olarak kullanılması” kazanımının edinilmesi hedeflenmiştir.
- Mühendislik: Öğrencilerden kendi futbolcu Mbotlarını tasarlamaları istenmiş, tasarımları ile maç yapmaları sağlanmıştır. Böylece yaratıcı düşünme ve çözüm bulabilme kabiliyetlerinin gelişmesi için ortam sağlanmıştır.
- Matematik: Uzunluk ölçme kazanımına yönelik olarak öğrencilerden kendi belirledikleri uzaklıklara göre engelden kaçan robot yapmaları istenmiştir.

9. sınıf öğrencileri ayda bir kere iki saat olmak üzere atölyede eğitimlere alınmış eğitimleri planlanırken her ay farklı bir günde gelmeleri sağlanarak ders kayıpları en aza indirilmiştir. Öğrencilere bir yıl boyunca Arduino eğitimi verilmiştir. Arduino bir giriş/çıkış (input/output) kartı ve Java tabanlı bir dilin yer aldığı geliştirme ortamından oluşan bir fiziksel programlama platformudur (Ersoy, Madran, & Gülbahar, 2011). Arduino Ide ara yüzünün kullanımı, sensörler ve çalışma prensipleri, basit elektronik konuları öğrencilere anlatılmıştır. Öğrencilerden her dersin sonunda öğrenilen bilgilerle karton, mukavva, yapıştırıcı gibi materyallerle bir tasarım yapmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin endüstriyel tasarım becerilerini ortaya çıkarılmaya çalışmış, ihtiyaçları fark edip çözüm üretebilme ve bunları tanıtabilmeleri için ortam oluşturulmuştur. Atölyedeki çalışmalardan bir kare fotoğraf-5’te görülmektedir.



Fotoğraf 3. Tasarım Yapan 9. Sınıf Öğrencileri

Eğitim planının STEM disiplinindeki dağılımı;

- Teknoloji: Öğrencilerin bir yazılım dilini öğrenmeleri ve algoritma tasarlayabilmelerine yönelik çalışmalar yapılmıştır.
- Mühendislik: Güncel hayattaki sorunlara çözüm bulabilecek ürünler tasarlama için ortam sağlanmıştır.
- Matematik: Matematiksel hesaplama metodlarını Arduino programlarken ve ürün tasarlarken kullanmaları için ortam sağlanmıştır.
- Fen Bilimleri: Daha önceki öğrenmelerini Arduino programlamada ve ürün tasarlamada kullanmaları için ortam sağlanmıştır.

Kızılcahamam ilçesinde görev yapan öğretmenlerin STEM yaklaşımı konusunda fikir sahibi olmalarını sağlamak, derslerinde STEM yaklaşımına yer vermelerinin önünü açmak için 20 öğretmene hizmet içi eğitimler verilmiştir. Öğretmenler diledikleri zaman dersleri atölyede işleyebilmelerine imkân tanınmıştır. Böylece hem atölyenin etkin kullanımı sağlanmış hem de öğrencilerin STEM yaklaşımı ile kalıcı öğrenmeleri için zemin oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin çalışması fotoğraf-6 da görülmektedir.



Fotoğraf 4. Öğretmenlerin STEM Eğitiminden Bir Kare

BULGULAR ve YORUMLAR

Gözlem süreci ile ilgili alınan kayıtlara göre, Ankara ili Kızılcahamam ilçesinde yürütülen projede bir dönem için planlanan eğitimin büyük çoğunluğu gerçekleştirilmiştir. Ancak belirlenen bazı okullar eğitime hiç katılmamış bunun gerekçesi olarak öğrencilerin atölyeye getirip, götürmekte yaşadıkları zorluğu dile getirmişlerdir. Eğitime katılan okulların genel durumları incelendiğinde, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri öğrencilerin atölyede eğitim almasını istiyorlarsa, atölye eğitimlerine katılım için çaba sarf ettikleri görülmüştür. Atölyeye gelen her eğitim grubunun başında genellikle farklı bir öğretmen gelmiştir. Gelen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu eğitimlerde yer almak istemiştir.

Anaokulu öğrencileri ile yapılan çalışmada istenildiği gibi öğrencilerin bir işi yapmadan önce plan yapması sağlanmıştır. Ancak hata yapınca yeniden başa dönüp tekrar planı gözden geçirmeleri ve uygulamaları istendiğinde bundan kaçındıkları ve sıkıcı buldukları görülmüştür. Öğrencilerden eğitim esnasında farklı geometrik şekiller çizimleri istense de birbirlerinden etkilenme oranlarının çok yüksek olduğu görülmüştür.

4. sınıflarla yapılan çalışmalarda öğrencilerin bir kısmının code.org da kendilerine verilen görevleri büyük bir keyifle yaparken küçük bir kısmını aşırı zorlanmıştı. Öğrenciler zorlandıkları görevlerde tekrar tekrar çözüm aramak yerine cevabı arkadaşlarından öğrenmeye çalıştığı görülmüştür. Öğrencilerin atölyede gerçekleştirdikleri etkinlikten çok keyif aldığı ancak imkân yetersizlikleri sebebiyle atölye dışında etkinliklere devam edemedikleri belirlenmiştir. Eğitimlerde grubun başında bulunan sınıf öğretmenleri etkinliklere büyük destek vermiş, öğrencilerin takıldıkları yerlerde yardımcı olmuşlardır.

Matematik alanında” Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir.” ve teknoloji alanında “Algoritma tasarımına ilişkin anlayış geliştirerek sözel ve görsel olarak ifade edebilmeleri “kazanımlarını edindikleri görülmektedir. Sahneyi geçmeyen bir öğrenci, görevi tamamlayan bir öğrenciden yardım istediğinde kod bloklarında nerede hata yaptığını hemen tespit edebildikleri ve doğru şekilde kod bloklarını sıralayabildikleri görülmektedir.

5. Sınıf öğrencilerine Kodu Game Lab’da oyun tasarımı ile ilgili eğitimler adım adım verilmiştir. Öğrencilere gösterip yaptırma tekniği ile anlatılan derslerde, gösterilenlerin rahatlıkla uygulandığı ve haftanın konusu ile ilgili küçük tasarımlar yapabildikleri görülmüştür. Bununla birlikte Kodu Game Cup yarışmasına oyun hazırlanması istediğinde eğitim alan öğrencilerden sadece iki grup bu konuda gönüllü ve istekli olmuştur. Toplam 6 öğrenci uzay teması ile ilgili çalışmalar yapmış bu süreçte gezegenler hakkında çok detaylı bilgi toplamışlardır. Ders çıkışlarında atölyeye gelerek çalışmalarını sürdüren öğrencilerin deneme yanılma yapmaktan çekinmedikleri, oyunlarına yeni özellikler eklemek için araştırmalar yaptıkları görülmüştür.

Öğrenciler oyun tasarımı birden fazla disiplinin kazanımından yararlanmışlardır. Buna göre yarışmaya hazırlanan öğrenciler için STEM yaklaşımına uygun bir ortam tasarlandığı ve öğrencilerin ilgili kazanımları edindiği söylenebilir.

6.sınıf öğrencilerine Autodesk Tincercad portalı ve ara yüzünün kullanımı anlatılmıştır. Öğrencilerden evlerinde ihtiyaç duydukları ya da duyabilecekleri bir ürünü tasarımları istenmiş ancak hiçbir öğrenciden bu konuda tasarım alınmamıştır. Üç boyutlu yazıcının çalışma şekli gösterildiğinde öğrencilerin oldukça ilgisini çekmiş ama bir ürün tasarlayıp basma konusunda isteksiz oldukları görülmüştür. Bu durum STEM alanlarından mühendislik basamağında istenilen sonuçların elde edilemediği söylenebilir.

Scratch programının ara yüzü ve kullanımı öğrencilere anlatılırken gösterip yaptırma tekniği uygulanmıştır. Bu esnada öğrenciler tarafından,gösterilen tüm işlemler akıcı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Ancak öğrencilerden öğrendiklerini kullanarak bir kurgu tasarımları istendiğinde tamamlanmış bir eser ortaya çıkmamıştır. STEM yaklaşımına göre bir sorunun tespit edilip çözülmesi konusunda 6. Sınıf öğrencilerinde istenen sonuca ulaşamadığı söylenebilir. Ancak Scratch sayesinde öğrencilerin değişken kavramının ne olduğunu öğrendiği, bu sayede matematikte cebirsel ifadeler konusunda zorlanmayacağı düşünülmektedir.

7. sınıflara Makeblock ara yüzü ve kullanımı, Mbot robotunu nasıl kullanacakları anlatılmıştır. Öğrenciler demonte halinde gelen Mbotu birleştirmekten keyif aldıkları görülmüştür. Mbot robotu üzerinde bulunan sensörlerden gelen anlık verileri bilgisayarda görmek onları heyecandırmıştır.

Mbotlarla futbol maçı yapabilmek için bir saha oluşturulmuş ve her takımın kendi Mbotunu tasarımları istenmiştir. Öğrenciler sürece etkin bir şekilde katılmış atölyede buldukları karton, bant, yapıştırıcı, gibi malzemelerle en iyi topu kontrol edebilen Mbotu yapmayı çalışmışlardır. Her takım birbirini takip edip en iyi robot tasarımını sergilemek için çabada bulunmuştur. STEM yaklaşımına uygun olarak mühendislik becerilerini derslerde öğrendikleri matematik ve teknoloji alanındaki kazanımlarla birleştirdikleri söylenebilir.

9. sınıf öğrencilerine Arduino programlama dili, tetikleyiciler ve eyleyiciler öğrencilere anlatılmıştır. Her eğitimin sonunda öğrenci gruplarından Arduino ekipmanlarını bir endüstriyel ürün tasarımı kullanmaları istenmiştir. Öğrenciler ilk başta led lambanın kullanıldığı yerlere örnek vermekte dâhi zorlanırken ilerleyen süreçte yeni ürünler çıkarmaya başladıkları görülmüştür. Bunlardan biri okuma bilmeyen ya da zorlanan yaşlılar için tasarlanmış şeker ölçüm cihazıdır. Eğer hastanın şeker değeri eşik seviyesinin üstünde ise led ışık yanarak ikaz vermektedir. Yapılan tasarım şekil-10 da görülmektedir. Buna göre STEM yaklaşımına uygun ortamın sağlandığı ve ilgili kazanımlara ulaşıldığı söylenebilir.



Şekil 2. Yaşlılar İçin Şeker Ölçüm Cihazı

Öğrencilere uygulanan program genel olarak değerlendirildiğinde atölye eğitimine yeni başlayan öğrenciler bir probleme çözüm bulmakta, düşündüğü çözümü hayata geçirmek için zaman harcamakta çok zorlandıkları görülmüştür. Atölye eğitim süresinde bu alışkanlık değişmeye başlamış, bireysel olarak çözüm aramak yerine grupların yardımlaşarak tasarımlar yaptıkları ve bunu uyguladıkları görülmüştür. Eğitimler bazı öğrencilerin hiç ilgisini çekmese de somut bir nesne tasarımına geçildiğinde onlarda sürece katılmıştır. Eğitime katılan tüm öğrencilerden sadece iki öğrenci eğitimeler de yer almak istemediğini açıkça beyan etmiştir.

Öğrenciler bir yarışmaya katılmak için belirlenen temada çalışırken sınıf eğitimlerine göre daha fazla heyecanlandıkları görülmüştür. Yarışmalara katılmak için istekli olan öğrenciler gönüllü olarak okul dışı saatlerini atölyede geçirmişlerdir. Yarışmaya katılmak isteyen öğrenciler ilk başta pense, çekiç gibi el aletlerini kullanmakta güçlük çekerken ilerleyen zamanlarda tüm el aletlerini profesyonelce kullanmışlardır. Eğitime alınan öğrenciler iş güvenliği konusunda fikir sahibi değilken atölyede bu konuda da bilgi edinmişlerdir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Kızılcahamam Kodluyor Projesinde yer alan eğitimler bir dönem boyunca uygulanabilmiştir. Bu eğitimler planlanırken takip edilen sıralama; plan yapma, algoritma tasarlama, kod blokları ile tasarım yapma, kod bloklarını kullanarak robot programlama ve Arduino ile robotik sistem tasarımları yapma ve olarak planlanmıştır. Öğrencilerin aldıkları eğitimleri STEM yaklaşımına göre teknoloji ve mühendislik basamağında kullanmaları, matematik ve fen bilimlerinden yararlanarak bir problem durumuna çözüm bulmaları beklenmiştir. Bu planlamanın tam sonuçlarını görmek için 4. sınıfta programa başlayan öğrencinin 5 yıla yayılmış eğitimleri tamamladığında bakmak daha sağlıklı sonuçlar verebilir. Ancak kademe kademe incelendiğinde her seviyedeki öğrencilerin atölye eğitimlerine ilgisinin yüksek olduğu ve ortaya koydukları eserlere bakınca, eğitim kazanımlarının pek çoğuna ulaşabildikleri söylenebilir.

Öğrenciler için yapılan planlama tam olarak uygulanamamıştır. Bu aksaklıklar sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerden bir tasarım yapmaları istendiğinde zorlandıkları görülmüş bunun sebebinin, analitik düşünmenin zorluğu (Robins, 2011) dikkate alınarak düşünme biçimlerini geliştirmek yerine gündemde olan ezbere dayalı eğitim sisteminden(Hakan & Özdemir, 2017) kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Okullar eğitimlere katılma konusunda her zaman istekli davranmayıp bazı eğitimlere öğrenci göndermedikleri için planlanan sayıda eğitim verilememiştir. Ancak robotik ve kodlama konularını öğretmede ve öğrenmede etkili bir sonuca ulaşmak için bol pratik yapılması önerilmektedir (Lahtinen, Ala-Mutka, & Hannu-Matt, s. 2005). STEM yaklaşımı perspektifinde robotik ve kodlama faaliyetlerinin kullanılabilmesi için yeterli zaman ayrılmadığı, istenilen miktarda pratik yapılamadığından istenilen seviyeye gelinmediği düşünülmektedir. Bu yüzden ilçe kapsamında yapılacak böyle bir program için öncesinde okul yöneticilerini ve öğretmenleri toplantı ile bilgilendirip gerekli desteğin alınması, niteliği artırmada yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Eğitim sürecinde en güzel çıktıların robot yarışmalarına hazırlanırken elde edildiği söylenebilir. Burada öğrenci bir amaca odaklanıp hedefine ulaşmak için ihtiyaç duyduğu bilgiyi kendi elde etmeye çalışmaktadır. Süreçte ihtiyaç duyduğu matematik, fizik ve robotik konularını detaylıca incelediği ve bunları test ederek deneyimlediği, ayrıca tasarımında ihtiyaç duyduğu parçaları gerek üç boyutlu yazıcı ile gerekirse kendi elinde tasarladığı görülmüştür. Bu çalışmanın STEM yaklaşımı ile tam anlamıyla örtüştüğü düşünülmektedir. Bu yüzden robot yarışmalarının sayısının artırılması her seviyeden öğrencinin bu yarışmalara katılmasına olanak sağlanması öğrencilerin STEM yaklaşımına daha çok dâhil olmasını sağlayabilir.

Öğrencilere STEM yaklaşımına göre eğitimlerin yapılabilmesi için ihtiyaç duyabilecekleri araç gereçlerle donatılmış atölyelere ihtiyaç duyulmaktadır. Klasik düzende bulunan sınıflarda öğrencinin rahatça tasarım yapabileceği bir ortam ve yeterli araç gereç bulunmamaktadır. Ayrıca ders sürelerinin sınırlı olması öğrenciyi tasarım yaparken baskı altına almaktadır. Halbuki öğrencilerden bir problem durumuna çözüm üretmesi istenildiğinde geniş bir zaman aralığında dilediği kadar deneme yanılma yapmasına imkân verecek ortam oluşturulursa istenilen kalitede ürün elde edilir. STEM yaklaşımına uygun dersler için okullarda atölyelerin kurulması ve derslerin en azından blok ders şeklinde işlenerek sürenin 80 dakikadan aşağı olmaması amacına uygun bir eğitim ortamı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

STEM yaklaşımına uygun derslerin işlenebilmesi için derslere uygun eğitim programı tasarlayabilecek zümreler kurulmalı ve ders planları çıkarılmalıdır. Okullarda STEM alanlarında içerik üretebilecek öğretmen bulmak mümkün olmayabilir bu yüzden kurulacak zümre ekipleri il millî eğitim ya da bakanlık bünyesinde kurulmalıdır.

Ek Bilgi

Kızılcahamam Kodluyor Projesi, Kızılcahamam Kaymakamlığı (İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü) bünyesinde öz kaynakları ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle bir proje onay sayısı ve metni bulunmamaktadır. Atölyede öğretmenlere verilen eğitimler Ankara Kalkınma Ajansı'nın Teknik Destek Programından finanse edilmiştir. Projenin kabul metnine https://www.ankaraka.org.tr/tr/kizilcahamamda-robotik-kodlama-egitimi_4280.html adresinden ulaşılabilir.

KAYNAKLAR

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmacı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye Raporu "Günün Modası mı Yoksa Gereksinim mi?".* İstanbul Aydın Üniversitesi, STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.
- Altun, Y., Yıldırım, B.(2014). STEM Eğitimi üzerine derleme çalışması: fen bilimleri alanında örnek ders uygulamaları. VI. International Congress of Education Research 2014, Hacettepe Üniversitesi.238-247.
- American Institute of Physics. (2015). *President Obama on STEM education.*Erişim Adresi: <https://www.aip.org/fyi/2015/president-obama-stem-education>
- Aran, Ö. C. (2014). Disiplinli zihin özellikleri açısından fen ve teknoloji eğitimi ve öğrenim düzeylerinin incelenmesi. *Doktora Tezi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi.Erişim Adresi: <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/1798/20761765-b61e-4972-bcfb-0ace789e1756.pdf?sequence=1>
- Aytekin, A., Sönmez Çakır, F., Yücel, Y. B.& Kulaöz, İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılabilecek bazı yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD).*5(5), 24-41.

- Bağ, H., Gencer, A.S., Bilen, K. & Çoban, S. (2014). *FETEMM ölçeğinin türkçeye kazandırılması ve ortaokul öğrencilerinin FETEMM algıları*. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi’nde sunulmuş bildiri. Adana.
- Bahçeşehir Üniversitesi, Stem Ders Planları (*Kaynaklar*). (2019, Mayıs 14). Erişim Adresi: <https://inteach.org/portal/kaynaklar/>
- Banks, F. & Barlex, D. (2014). *Teaching STEM in the secondary school how teachers and schools can meet the challenge*. UK, London: Routledge.
- Bilişim Teknolojileri Eğitimcileri Derneği. (2013). *Türkiye’de ilk ve ortaokullarda okutulan bilişim teknolojileri derslerinin tarihi*. Erişim Adresi: https://bte.org.tr/wp-content/uploads/2016/05/btderslerinin_tarihi_ilk-ortaokul_ilkogretim.pdf
- Breckler, S. (2007). “S” is for science. Science Directions. Erişim Adresi: <http://www.apa.org/monitor/sep07/sd.aspx>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bybee, R. (2000). *Teaching science as inquiry*. In J. Minstrel ve E. H. Van Zee (Ed.), *Inquiring into inquiry learning and teaching in science*. Wasington, DC: American Association for The Advancement of Science (AAAS).
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: challenges and opportunities*. Arlington, VA: National Science Teachers Press.
- Cameron, R. (2005). *Mindstorms robolab: developing science concepts during a problem based learning*. Canada: The University of Toronto.
- Childress, V. W. (1996). Does integration technology, science, and mathematics improve technological problem solving: a quasi-experiment. *Journal of Technology Education*, 8(1), 16–26.
- Choi, Y.& Hong, S. H. (2015). Effects of steam lessons using scratch programming regarding small organisms in elementary science-gifted education. *The Korean Society of Elementary Science Education*, 34(2), 194-209.
- Cullum, J., Householder, D., Merrill, C. & Dorward, J. (2008). Formative evaluation of a professional development program for high school teachers infusing engineering design into the classroom. *The Meeting of the American Society for Engineering Education*. Pittsburgh, PA.
- Çınar, S. & Güldemir, S. (2017). *Fen bilimleri öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşleri*. 7. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi. Çanakkale.
- Çorlu, M. S., Adıgüzel, T., Ayar, M. C., Çorlu, M. S., Özel, S. (2012). *Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (BTMM) eğitimi: disiplinler arası çalışmalar ve etkileşimler*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M., Capraro, M. M. (2014). FETEMMeğitimi ve alan öğretmeni eğitimine yansımaları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 39(171).74-85.
- Department of Education. (2012). U.S. department of education strategic plan for fiscal years 2011-2014.
- Dönmez, İ. (2017). STEM eğitimi çerçevesinde robotik turnuvalara yönelik öğrenci ve takım koçlarının görüşleri: Bilim kahramanları buluşuyor örneği. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 25-42(2).
- Dugger, W. E. (2011). Evolution of STEM in the United States. Erişim Adresi: <http://www.iteaconnect.org/Resources/PressRoom/AustraliaPaper.pdf>.
- Ersoy, H., Madran, R. O.& Gülbahar, Y. (2011). *Programlama dilleri öğretimine bir model önerisi: robot programlama*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı, Malatya.

- Fan, S-C., & Ritz, J. (2014). *International views on STEM education*. Erişim Adresi: <http://www.iteea.org/Conference/PATT/PATT28/Fan%20Ritz.pdf>
- Gonzales, H. B., Kuenzi, J. J. (2012). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. Congressional Research Service,. CRS Report for Congress.
- Hakan, C., & Özdemir, M. (2017). Programlama öğretiminde karşılaşılan zorluklara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. 11. Uluslararası Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Malatya.
- Hitchcock, G. & Hughes D. (1995), *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. . Erişim Adresi: http://books.google.com/books?id=qRuNQ6_KLSsC&printsec=frontcover&dq=hitchcock+hughes&hl=tr&cd=1#v=onepage&q=&f=false
- Karahan, E. & Canbazoglu Bilici, S. (2014). Fen teknoloji mühendislik ve matematik (FeTeMM) Eğitimi. Özgül Keleş (Ed.). *Uygulamalı etkinliklerle fen eğitiminde yeni yaklaşımlar*. (s.95). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Lahtinen, E., Ala-Mutka, K., & Hannu-Matt, J. (2005). *A study of the difficulties of novice*. Proceedings of the 10th Annual SIGCSE Conference on Innovation and (s. 14-18). Caparia, Portugal: ACM Press.
- Landivar, L. C. (2013). The relationship between science and engineering education and employment in STEM occupations. American Community Survey Reports, Erişim Adresi: <https://www.census.gov/prod/2013pubs/acs-23.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Bilişim teknolojileri ve yazılım öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=374>
- National Governors Association. (2007). Building a science, technology, engineering and math agenda. Erişim Adresi: <http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/0702INNOVATIONSTEM.PDF>
- Norris, T. (2010). Obama says STEM education critical for competing with asia. Erişim Adresi: <http://leadenergy.org/2010/01/obama-stem-education>
- OECD. (2010). Education at a glance: OECD indicators, Paris: France.
- OECD. (2010). PISA 2009 results: Executive summary. Erişim Adresi: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- OECD. (2012). PISA 2012 results: excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (VolumeII), PISA, OECD Publishing. Erişim Adresi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 3(1), 100-111.
- PISA 2015 Ulusal Raporu. (2016). Erişim adresi: <http://pisa.meb.gov.tr/>
- Pitt, J. (2009). Blurring the Boundaries – STEM Education and Education for Sustainable Development. *Design And Technology Education: An International Journal*, 14(1). Erişim adresi: <https://www.ariadne.ac.uk/DATE/article/view/201>
- Ring, E. A., Dare, E. A., Crotty, E. A. & Roehrig, G. H. (2017). The evolution of teacher conceptions of stem education throughout an intensive professional development experience. *Journal of Science Teacher Education*.

- Robbins, J. K. (2011). Problem solving, reasoning, and analytical thinking in a classroom environment. *The Behavior Analyst Today*, 12(1), 41-48. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0100710>
- Sahin, A., & Top, N. (2015). STEM students on the stage (sos): promoting student voice and choice in stem education through an interdisciplinary, standards-focused, project based learning approach. *Journal of STEM Education*, 16(3), 24-33.
- Stem Eğitimi Kısa Tarihi. (2019, 05 17). Stemistanbul, Erişim adresi <http://www.stemistanbul.com/stem-kisa-tarihi/>
- Thomas, T.A. (2014). Elementary teachers' receptivity to integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades. (*Doctoral dissertation*).Erişim adresi: <https://scholarworks.unr.edu/handle/11714/2852>
- TÜSİAD,(2017, Ekim 20). *2023'e doğru Türkiye'de STEM gereksinimi*. Erişim adresi: <https://www.pwc.com.tr/tr/gundem/dijital/2023e-dogru-turkiyede-stem-gereksinimi.html>
- Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *The Journal of New Trends in Educational Science*, 1(1), 39-54.
- Wang, H. (2012). A New era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration. (Doctoral dissertation).Erişim adresi: <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/120980>
- Watson, A. D., & Watson, G. H. (2013). Transitioning STEM to STEAM: Reformation of Engineering Education. Erişim adresi: http://www.academia.edu/8766909/Transitioning_STEM_to_STEAM_Reformation_of_Engineering_Education
- Williams, P. J. (2011). STEM education: proceed with caution. *Design and Technology Education*, 16(1), 26-35.
- World Bank. (2019). World development report 2019: The changing nature of work. Washington, DC: World Bank, Erişim adresi:<https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1328-3%20>
- Wood, S. (2003). Robotics in the classroom: A teaching tool for K- 12 educators. Symposium of Growing up with Science and Technology in the 21st Century, Virginia, ABD.
- World Economic Forum. (2016). New vision for education: Unlocking the potential of technology. Geneva, Switzerland: World Economic Forum, Erişim adresi:http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Yıldırım, B. (2013a). *STEM eğitimi ve Türkiye*. IV. Ulusal İlköğretim Bölümleri Öğrenci Kongresi"nde sunulmuş bildiri. Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Yıldırım, B. (2013b). *Amerika, AB ülkeleri ve Türkiye'de STEM eğitimi*. 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı"nda sunulmuş bildiri. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.

Extended Abstract

Classical education is inadequate to meet the needs of the age. In the new world, there is a need for individuals who can solve problems, be creative and communicate. A STEM approach has emerged to raise qualified individuals. STEM is an education term used for the first time in America. STEM is an education method that allows students to learn by doing and experiencing. The word STEM is made up of the initials of science, technology, engineering and mathematics. According to the STEM approach, course plans are prepared to include at least two of the fields of Science, Technology, Engineering and Mathematics. To the STEM approach, students are given scenarios from real life. Students are expected to develop solutions according to the problem situation in the scenario. Thus, students learn by experimenting. STEM education requires a large amount of time and a workshop area where students can move freely. Suitable areas for stem education in schools are robotics and coding classes. Therefore, the STEM approach focuses on the integration of bilişim teknolojileri ve

yazılım (information and communication Technologies) education. In the bilişim teknolojileri ve yazılım (information and communication Technologies) education, in first term basic concepts, and in the second term robotics and coding subjects are explained. According to the researches in the literature, teachers do not know how to prepare the courses according to the STEM approach. The reason for this is that teachers do not know very well about subjects other than their own discipline areas. This work is expected to guide the preparation of STEM lesson plans. Coding training in schools is processed in the form of completing the tasks given on an online platform. In robotics lessons, it is shown how to use sensors .It is thought that this method will not teach children 21st century skills. For the development of children's creativity and analytical thinking capabilities self-learning must occur. In this work, students were asked to design a product at the end of each lesson. This was sometimes a game on the computer and sometimes a concrete material. For the research, one of the quantitative research methods, case study method was used. An observational case study, one of the types of case studies, was conducted and Trainings were carried out by the researcher. This work was prepared on the basis of the trainings conducted within the scope of Kızılcahamam Coding Project in the Kızılcahamam in Ankara in the 2018-2019 academic year. In the Kızılcahamam Public (Non-Formal) Education Center, robotics and coding workshop was established for training. The workshop is easily accessible by all schools. Kindergartens, 4th graders, 5th graders, 6th graders, 7th graders and 9th graders participated in the education. Each class attended the workshop once a month. A training lasts two hours. Training was planned to be out immediately before and after lunch. The education of kindergartens was carried out in their own classes. An activity was planned with Bee-Bot so that the kindergarten students are ready for algorithm design. It is aimed to gain the ability to plan in the trainings. Each kindergarten student was given a blank paper and 16x16 cm square boots were provided by their teachers. It was asked to draw a geometric shape in each square and paint it. A plane (activity mat) was created by cutting the squares they drew and gluing them together. In addition, directional arrows have been asked to cut from paper. A Bee-Bot was placed in a random place and asked to take the robot to a target square. Before coding the Bee-Bot, students made a plan using direction papers and transferred this plan to the robot. Thus, students learned the subject of "geometric shapes" in mathematics and used their fine motor skills for engineering skills. With the help of coding, they learned to plan and identify needs before starting a job. The Code.org platform was used in education for in the 4th grade because it is free and has a lot of activity options. Children using this platform can gain basic algorithmic skills. At the same time, the Code.org application improves problem solving skills in children. Three-dimensional game design training was given to 5th grade students using the Code Game Lab published by Microsoft. In this process, the students used the coding logic they learned at Code.org in the Code Game Lab program. Game design provides three-dimensional thinking skills. Students submitted their works with the theme of "Life in Space" to the Kodu Game Cup competition that Microsoft organizes every year. The students made use of topics such as space, planets and solar system while designing their games. 6th grade students were given training on Autodesk Tinkercad and Scratch. Tinkercad was preferred in trainings because it is free and easy to use. Students were taught how to make a three-dimensional design. The designed parts were printed out with a 3D printer. At the end of the training, the students were asked to design a hand model, and a hand model on the internet was printed and shown to the students. In addition, students were given the opportunity to print a product they may need at home in the workshop. 7th grade students were given training on makeblock and Mbot. It was aimed to be an introduction to robotics with these trainings. The students have designed their own car fleeing the barrier and the line following robot. Peer education and collaborative learning methods were used in the lessons. The first installation of MBot was provided by the students to use their psychomotor skills and to increase their knowledge of tools. Arduino training was given to 9th grade students. The use of Arduino IDE interface, sensors and working principles, simple electronics were explained to the students. At the end of each lesson, the students were asked to make a design using materials such as cardboard, paperboard and glue. Students used sensors and arduino in their designs. Thus, the industrial design skills of the students were revealed. Problem solving skills have been improved. The study carried out according to the case research method showed that the students who were passive, non-productive and non-cooperative in their initial workshop training, but as their education continued, it was observed that their productivity increased and they started to work in cooperation. In accordance with the STEM approach, it was found that the students who participated in the trainings fully, found concrete

solutions by using more than one discipline for their problem situations. In addition, students who participated in robotics and coding competitions were determined to find solutions and did not hesitate to try again when they make mistakes. In the light of this study, it is emphasized that teachers can process Information Technologies and Software courses according to STEM approach.

GIYİLEBİLİR TEKNOLOJİYE KARŞI GENÇLERİN TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN TEKNOLOJİ KABUL MODELİ KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Handan ÇAM*

Arş. Gör. Burcu SAYIN OKATAN**

ÖZ

Bu çalışmada özellikle teknolojiyle yakından ilgilenen bir nesil olan üniversite öğrencilerinin, günümüzün ve geleceğin vazgeçilmezi olarak görülen, hayatın her alanına girmeye başlamış giyilebilir teknoloji araçlarına karşı gençlerin tutumlarını ve algılarını ölçümlemeye çalışılmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmada anakütle olarak Gümüşhane üniversitesi öğrencileri seçilmiş ve sonuçlar bu kapsamda değerlendirilmiştir. Bu öğrencilerin giyilebilir teknoloji olarak sınıflandırılan cihazların kabul edilebilirliği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, Teknoloji Kabul Modelinden yararlanılarak oluşturulan ölçek kullanılarak öğrencilerin genel tutumu incelenmiştir. Yapısal eşitlik Modellemesi yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada SPSS ve AMOS Paket Programları kullanılarak veriler değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, giyilebilir teknoloji kullanımını etkileyen faktörler belirlenerek elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem literatür açısından hem de sözkonusu teknolojinin kullanımının etkilendiği faktörler açısından öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji kabul modeli, giyilebilir teknoloji, yapısal eşitlik modeli

EVALUATION OF FACTORS AFFECTING THE ATTITUDES OF YOUNG PEOPLE TOWARD WEARABLE TECHNOLOGY WITHIN THE SCOPE OF TECHNOLOGY ACCEPTANCE MODEL

ABSTRACT

In this study, it was aimed to define the attitudes and perceptions of university students, especially curious about the wearable technology tools which have started to enter all areas of life and accepted as indispensable in today's and future's life. In this context, students of Gümüşhane University were selected as the main population and the results were evaluated. It was aimed to find out the acceptability of the devices which are classified as wearable technology by themselves. In this research, general attitude of the students was examined by the scale of Technology Acceptance Model. In the study where structural equation modeling methods were used, data were evaluated using SPSS and AMOS Package Programs. As a result of the study, the factors affecting the use of wearable technology were defined and recommendations for literature and the factor that affect the use of this technology are elucidated.

Keywords: Technology acceptance model, wearable technology, structural equation model

GİRİŞ

Günümüzde gelişen teknoloji ve elektrik devrelerinin küçülmesi ile günlük hayatımızda her an yanımızda bulundurup kullanabildiğimiz aksesuar ve kıyafet gibi eşyalar üzerine sensör vb. donanımlar eklenerek akıllı cihazlar elde edilebilmektedir. Bu cihazlar, kullanıcının veri alışverişi ve çeşitli hesaplamaları yapmasına olanak sağlayarak büyük bilgisayarlara ihtiyaç duymadan vücudun herhangi bir yerine giyilerek veya takılarak kullanılabilir. Bu durum insanların bu cihazlara karşı, bağımlı her geçen gün kuvvetlendirmekte ve merakını cezbetmektedir. Giyilebilir teknolojinin kullanımı dünya çapında insanların %50'sine yükselmiştir (statista.com).

* Doç. Dr. Gümüşhane Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri, Gümüşhane, hcam@gumushane.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0982-2919>

** Arş. Gör. Gümüşhane Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri, Gümüşhane.sayinburcu_okatan@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2911-4568>

Giyilebilir teknolojiler, kullanıcılar tarafından farklı şekillerde insan bedenine entegre edilebilen ve genellikle çeşitli aksesuarlar halinde kullanılan genellikle bir ağa bağlı araçlardır(Thierer,2015; Sansever,2014). Alanyazında giyilebilir bilgisayarlar olarak da isimlendirilebilen bu araçlar, insan ve bilgisayar arasında adeta komensalist bir ilişki ortaya çıkaran, bununla birlikte bireyin günlük yaşam deneyimlerini zenginleştiren bir yapıya sahiptir. Bu kategoriye dahil olan nesnelere: saatler, kumaş ve tekstil, ayakkabı, yüzükler, gözlükler şeklinde sıralanabilir. Teknoloji ve modanın işbirlikleri gittikçe yaygınlaşırken moda teknolojiyi daha çekici kılmakta; teknoloji ise modanın daha geniş kitlelere ulaşmasına yardımcı olmaktadır. (Öymen, 2017).

Bu çalışmada giyilebilir teknolojinin üniversite öğrencileri tarafından kabul edilebilirliğini ölçmek amacı ile Teknoloji Kabul Modelinden yararlanılmıştır. Bu model ile kişilerin giyilebilir teknolojiye karşı tutumu ve bu tutumun davranışa yönelik niyeti etkileme derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Bahsedilen Giyilebilir teknoloji, üstünüze giydiğiniz teknolojik aletlerin genel adıdır. Bu ürünler akıllı sensörlerden gelen bilgileri akıllı telefonumuza kablosuz veya bluetooth ile bağlanarak aktaran **bluetooth kulaklıklar, akıllı saatler, çevrimiçi gözlükler, hareket takip ekipmanları...vb. gibi** insanlara kablosuz bağlantı ile verilere ulaşma imkânı veren aletlerdir (Sansever,2014).

Araştırmada ana kütesini giyilebilir teknoloji kullanıcılarının oluşturduğu toplam 270 kişiden oluşan örnekleme, Teknoloji Kabul Ölçeği uygulanarak kullanıcıların algılarını belirleyen; algılanan kullanım kolaylığı, niyet, algılanan fayda, gerçekleşen davranış, kolaylaştırıcı koşullar, endişe, güven olmak üzere 7 ana faktör analiz edilmeye çalışılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda giyilebilir teknolojiye karşı kullanıcıların tutumunu ölçümlemek için kullanılacak olan değişkenlerin veri seti yüz yüze anket yöntemi kullanılmıştır. Ana kütle olarak belirlenen Gümüşhane öğrencilerinden elde edilen veriler Teknoloji Kabul Modeli Kapsamında oluşturulan ölçek ile ölçümlenmiştir. Elde edilen veri setinin çözümlenmesinde Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Model SPSS ve AMOS paket programları yardımıyla analiz edilmiştir.

LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Lum ve diğ., 2009; çalışmalarında giyilebilir teknoloji kullanımında, kullanmayanlar tarafından teknoloji kullanıcısı hakkında oluşturduğu izlenimlerin nasıl etkilendiğini araştırmışlardır. Teknolojiyi giymeden önceki durum ve giydikten sonraki konforun getirdiği bakış açısı değişikliği incelenmiştir. Karamehmet, 2019; çalışmasında giyilebilir teknolojinin pazarını incelemiş olup, pazarlama konusunda uzmanlaşmış kişilere konuyla ilgili öneriler sunmuştur. Chambers ve diğ., 2015; spora özgü hareketlerin ölçülmesinde bir giyilebilir teknoloji olan mikrosensörlerin ne ölçüde ölçüm yapabildiğini ve nasıl kullanıldığını araştırmışlardır. Topaloğlu,2019; çalışmasında dijitalleşme ve teknolojinin gelişimi ile manuel sistemlerin yerini alan nesnelere internet kavramı incelenmiştir. Sönmez Çakır ve diğ.,2018; yaptıkları çalışmada, hayatımızda gittikçe daha fazla öneme sahip olan giyilebilir teknoloji kavramını inceleyerek, bu ürünlerin neler olduğu, tarihi gelişimi, çeşitleri, fayda ve zararlarını incelemişlerdir. Öymen,2017; çalışmasında giyilebilir teknoloji ile ilgili geniş kapsamlı bilgi vermiş olup giyilebilir teknoloji ile moda kavramının birbirinden güç alarak gelişimlerine katkı yaptığı ve geleceğe dair öngörülen akıllı teknolojileri araştırmıştır. Çalışmada, özellikle giyilebilir teknolojiye destekleyen moda markaları ile iş birliği içerisinde çalışılmıştır. Sağbaş ve diğ.,2016; çalışmalarında akıllı giyilebilir teknolojik cihazların tarihi gelişimini incelemiş olup, geleceğe dair giyilebilir teknolojinin gelebileceği noktalar hakkında bilgi vermişlerdir. Aydın ve Kara, 2013; yaptıkları çalışmada, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemişlerdir. Önden ve Kiygi, 2018; çalışmalarında, tüketicilerin radikal ve artan yenilikçi ürün özelliklerine sahip yüksek teknoloji ürünlerine yönelik tutumları incelenmiştir. Marangoz ve Aydın, 2018; tarafından yapılan çalışmada, kullanıcıların giyilebilir teknolojiyi kabulünü etkileyen değişkenler belirlenerek, kullanıcıların en yaygın kullandıkları akıllı saatlere olan adaptasyon araştırılmıştır. Kahraman ve diğ., 2017; Makina Mühendisliği bölümünde eğitim gören öğrencinin hayatlarının her

alanında kullandıkları giyilebilir teknolojiyle mobil öğrenme ortamlarına yönelik tutumları araştırılmıştır. Çalışmada öğrencilerin mobil öğrenme ortamlarına yönelik tutumları öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri, lise mezuniyet türleri ve internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir fark olmadığı araştırılmıştır.

UYGULAMA

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, Giyilebilir teknolojiye karşı tutumun belirlenmesinde doğrusal ve doğrusal olmayan ilişkilerin belirlenmesinde yapısal eşitlik modellemesi (YEM), (Structural Equation Modelling – SEM) kullanılmıştır. YEM gözlenen değişkenler (observed variable) ve örtük değişkenler (latent variable) arasındaki nedensel ilişkilerin ve korelasyon ilişkilerinin birlikte bulunduğu modellerin test edilmesi için kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanıldığı gibi birçok farklı bilim alanında da; belirli bir kuramsal temele dayalı gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyebilmek amacıyla bilim insanları tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Cheung & Renswold, 2002). Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla, faktör analizi, varyans, kovaryans analizleri ve çoklu regresyon gibi analizleri bir araya getiren çok değişkenli bir analiz yöntemidir (Tüfekçi ve Tüfekçi, 2006). YEM'in, birçok farklı alanda yoğun olarak kullanılması, geleneksel birçok yöntemden farklı olarak; gözlemlenen değişkenlere ait ölçüm hatalarını dikkate alarak hesaplama yapmasıdır. (İlhan ve Çetin, 2014).

Tablo 1. Uyum indeksleri

İndeks	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
X^2	$0 \leq X^2 \leq 2df$	$2df \leq X^2 \leq 3df$
CMİN/df	CMİN/df < 2	CMİN/df < 5
Mutlak uyum indeksleri		
GFİ	$0,95 \leq GFİ \leq 1,00$	$0,90 \leq GFİ \leq 0,95$
AGFİ	$0,90 \leq AGFİ \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFİ \leq 0,90$
AİC	En küçük değer	
CAİC	En küçük değer	
ECVİ	En küçük değer	
RMSR	$0 \leq RMSR \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSR \leq 0,10$
Görelî/Artan uyum indeksleri		
NFİ	$0,95 \leq NFİ \leq 1,00$	$0,90 \leq NFİ \leq 0,95$
Tutumlu uyum indeksleri		
PGFİ	$0,95 \leq PGFİ \leq 1,00$	$0,90 \leq PGFİ \leq 0,95$
PNFİ	$0,95 \leq PNFİ \leq 1,00$	$0,90 \leq PNFİ \leq 0,95$
Merkezi olmayan indeksler		
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$
CFİ	$0,95 \leq CFİ \leq 1,00$	$0,95 \leq CFİ \leq 0,97$

Kaynak: Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003

Araştırmanın Ölçeği

Çalışmada kullanılan Teknoloji Kabul Modeli ölçeği; kullanıcıların bilgisayar kullanımını benimsemelerini araştırmak amacıyla, Davis (1989) tarafından Ajzen ve Fishbein'in 1980 yılında geliştirdiği Sebepli Davranış Teorisi'ni temel alarak geliştirilmiştir. 1980 yılından itibaren günümüze birçok çalışmada kullanılmış olan bu model; kullanıcıların algılarını etkileyen faktörleri analiz edilebilmesi amacıyla oldukça verimli bir yapı ve araştırma sağlar (Handy, Hunter ve Whiddett, 2001) TKM, dört temel unsura dayanır. Bunlar; algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum ve davranışsal niyettir (Çam, 2012).

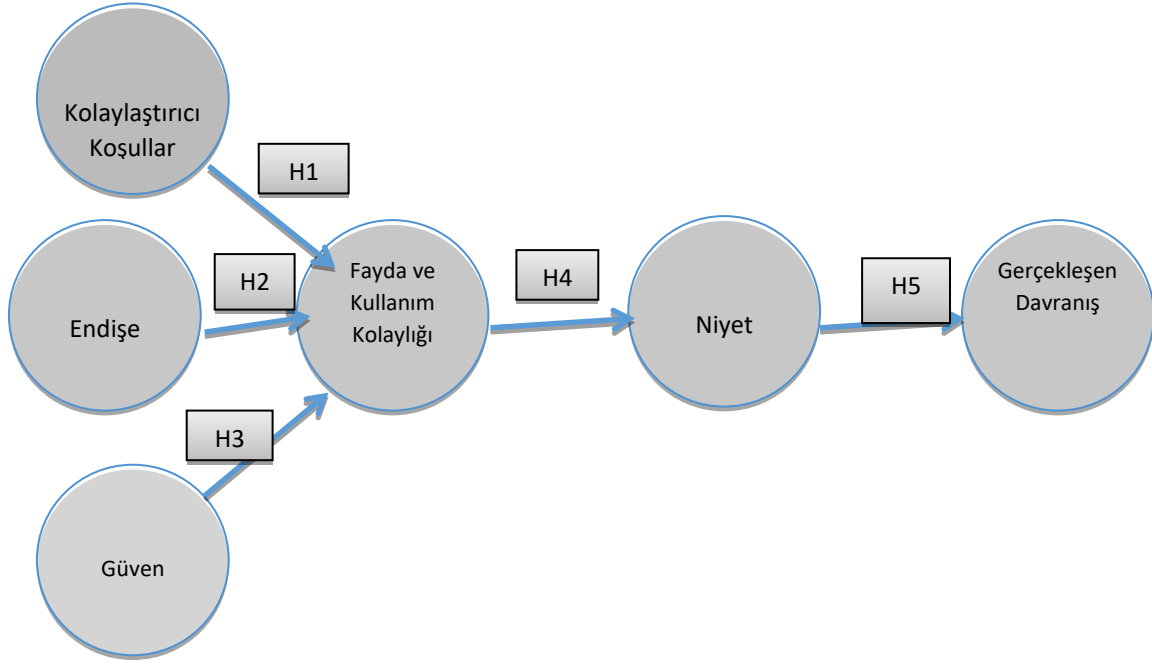
Çalışmada öğrencilere uygulanmış olan 39 soruluk Anket; Doç. Dr. Handan ÇAM tarafından Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Doktora Tezi olarak yapılmış olan **“Türkiye’deki Üniversitelerde Bulut Bilişim Teknolojisinin Uygulanabilirliğinin Teknoloji Kabul Modeli Yaklaşımıyla Belirlenmesi”** adlı tezden alınarak Giyilebilir Teknolojiye Karşı Tutum Ölçeği olarak uyarlanmıştır. Beşli likert ölçeğine sahip anket ile Giyilebilir teknolojinin kabul düzeyi ölçülmeye çalışılmıştır. Her maddenin karşısında gerçekleştirme düzeyleri olarak; “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kararsızım (Kararsız)” (3), “Katılıyorum” (4), “Kesinlikle Katılıyorum” (5) seçenekleri sıralanmıştır.

Anket, Gümüşhane Üniversitesi’nde eğitim gören rastgele seçilmiş 270 farklı öğrenciye uygulanmıştır. Ancak 12 anket verisi tutarsızlık (boş bırakılan, desen oluşturulan, tümünde uç ölçüde inandırıcı olamayan şekilde aynı seçeneğin işaretlenmesi vb.) nedeniyle çıkarılmış olup 258 adet anket verisi işlenmiştir. Çalışmada faktörleri doğrulamak için SPSS ve AMOS paket programında değişkenlere yönelik doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken parametrelerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmiş olup sonuçlar %95’lik güven aralığında, anlamlılık $p > 0.05$ düzeyinde incelenmiştir.

Ayrıca ölçek modele alınmadan önce Faktör analizi ile içyapı geçerliliği test edilerek en iyi uyum gösteren değişkenler belirlenmiştir. Bu bağlamda, ölçekte yer alan ve doğrulayıcı faktör analizi kapsamında yapılan geçerlilik analizi ve güvenilirlik analizi sonucunda bazı değişkenler ölçekten temizlenerek modele en uygun ölçek yapısı elde edilmiştir.

Araştırmanın Ana Değişkenleri ve Modeli

Çalışmada amaç modelde sonuca etki eden bağımsız değişkenler arasında olası ilişkileri belirlemektir. Bu nedenle belirlenen değişkenler: Algılanan Fayda, Algılanan Kullanım Kolaylığı, Niyet, Gerçekleşen Davranış, Kolaylaştırıcı Koşullar, Endişe, Güven olmak üzere 7 ana faktör ve 39 adet alt değişkenden oluşan anket uygulanmıştır. Faktörler ile oluşturulan Araştırma Modelinde, fayda ve kullanım kolaylığı faktörleri birleştirilerek aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.



Şekil.1 Araştırma Modeli

H1: Öğrencilerin giyilebilir teknoloji kullanımında Kolaylaştırıcı Koşulları bu teknolojiden faydalanmayı ve teknolojinin Kullanım Kolaylığını olumlu etkilemektedir.

H2: Öğrencilerin giyilebilir teknolojiden duydukları Endişe kullandığı bu teknolojiden faydalanmayı ve teknolojinin Kullanım Kolaylığını olumsuz etkilemektedir.

H3: Öğrencilerin giyilebilir teknolojiye duydukları güven kullandığı bu teknolojiden faydalanmayı ve teknolojinin Kullanım Kolaylığını olumsuz etkilemektedir.

H4: Öğrencilerin giyilebilir teknolojiden faydalanmaları ve bu teknolojinin kullanım kolaylıkları Niyetlerini olumlu yönde etkilemektedir.

H5: Öğrencilerin giyilebilir teknoloji ile ilgili Niyetleri, gerçekleşen Davranışı etkilemektedir.

Araştırmanın Bulguları

Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzdeleri

Tablo 2. Öğrencilerin demografik özellikleri

Cinsiyet	Frekans(f)	Yüzde (%)
Erkek	115	44,6
Kadın	143	55,4
Yaş		
18-25	180	69,8
26-35	47	18,2
36 ve üstü	31	12,0
Eğitim Durumu		
Lise-Ön lisans	47	18,2
Lisans	170	65,9
Lisans Üstü	41	15,9

Uygulamamızdaki bazı demografik özelliklerde kadın ve erkekler arasında ciddi bir oransal fark göze çarpmamakta, ancak yaş özelliğinde 18-25 yaş arası lisans düzeyindeki giyilebilir teknoloji ile daha fazla alakadar olan öğrencilere yoğunluk verildiği görülmektedir. Katılımcıların%65,9'unun lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu Tablo.2'de görülmektedir.

Faktörlerin Tanımsal İstatistikî Bulguları

Tablo 3. Kolaylaştırıcı koşullar değişkeninin ortalama ve standart sapmaları

	Ortalama	Standart Sapma
Giyilebilir Teknolojiyi kullanmak için ailem (ben) gerekli kaynağa sahiptir.	3,28	0,982
Giyilebilir Teknoloji sanallaştırma teknolojisi ile uyumlu bir teknolojidir.	3,63	0,780
Giyilebilir Teknolojinin teknik desteği aracı bir firma tarafından verildiği için uygulamamda BT departmanının işi kolaylaşmıştır.	3,56	0,763

Öğrenciler, giyilebilir teknoloji sanallaştırma teknolojisi ile uyumlu bir teknoloji olduğu konusunda daha yüksek bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedir.

Tablo 4. Endişe değişkeninin ortalama ve standart sapmaları

	Ortalama	Standart Sapma
Giyilebilir Teknolojiyi kullanmak konusunda endişeliyim.	2,66	1,014
Giyilebilir Teknolojiyi kullanırken verilerimin başka bir ele geçme ihtimali beni çok endişelendiriyor.	2,83	1,066
Giyilebilir Teknoloji için gerekli yasal düzenlemelerin olmaması bu teknolojiyi kullanma konusunda beni endişelendiriyor.	2,98	0,910
Giyilebilir Teknolojiyi kullanmak için henüz erken olduğunu düşünüyorum.	2,64	1,104
Giyilebilir Teknoloji bana korkutucu geliyor.	2,46	1,126

Giyilebilir Teknoloji için gerekli yasal düzenlemelerin olmaması bu teknolojiyi kullanma konusunda öğrencileri daha çok endişelendirdiği analiz sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Güven değişkeninin ortalama ve standart sapmaları

	Ortalama	Standart Sapma
Giyilebilir Teknolojide verilerim daha profesyonel kişiler tarafından korunduğu için kendimi rahat hissediyorum.	3,40	0,868
Giyilebilir Teknolojinin güvenlik ve gizlilik konusunda hala açıklarının olduğunu düşünmüyorum.	3,33	0,885
Giyilebilir Teknoloji yeni bir teknoloji olmasına rağmen verilerimin güvende olacağını düşünüyorum.	3,12	0,928
Giyilebilir Teknolojiye tam anlamıyla güveniyorum.	3,26	0,962

Öğrencilerin güven konusunda tedbirli olduğu, "Giyilebilir Teknolojide verilerim daha profesyonel kişiler tarafından korunduğu için kendimi rahat hissediyorum." faktörünün istatistiki verisinden anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Fayda ve kullanım kolaylığı değişkenlerinin ortalama ve standart sapmaları

	Ortalama	Standart Sapma
Giyilebilir Teknolojinin kullanımı hayatımda faydalı olacaktır.	4,20	0,766
Giyilebilir Teknoloji işimi pratikleştirecektir.	4,22	0,690
Giyilebilir Teknolojinin kullanımı kişinin günlük hayattaki performansını arttıracaktır.	4,03	0,862
Giyilebilir Teknolojinin kullanımı kişinin verimliliğini arttıracaktır.	4,08	0,775
Giyilebilir Teknolojinin kullanımı kişiye günlük hayatını yönetebilme kolaylığı sağlayacaktır.	4,21	0,823
Giyilebilir Teknolojinin kullanımı yüksek veri akışı kapasitesi sağlayacaktır.	4,07	0,859
Giyilebilir Teknolojinin kullanımı kişiye esneklik sağlayacaktır.	4,02	0,748
Giyilebilir Teknoloji internet erişiminin sağlanmasında düşük maliyet sağlayacaktır.	2,90	1,079
Giyilebilir Teknoloji teknik desteği bakım-onarım maliyetlerini düşürecek.	2,99	0,992
Giyilebilir Teknoloji kişinin donanım maliyetlerini azaltacaktır.	3,09	1,075
Giyilebilir Teknolojiyinin kurulumu kolaydır.	3,63	0,743
Giyilebilir Teknolojinin kullanımı oldukça kolay bir teknolojidir .	3,73	0,775
Giyilebilir Teknolojide servis sağlayıcı firma her türlü sorunu kendisi hallettiği için kullanırken karşılaşacağım problem sayısı oldukça azdır ve çözümü kolaydır.	3,68	0,800
Giyilebilir Teknolojinin günlük hayatımızda daha yaygın teknolojik aletlere (bilgisayar,cep telefonu..) göre çok daha kolay kullanılabilceğini düşünüyorum.	3,82	0,790

Öğrenciler giyilebilir teknolojinin kullanımının, hayatlarına fayda ve pratiklik kazandıracağı konusunda hemfikir olduğu anlaşılmaktadır, ancak maliyeti konusunda tereddüt etmektedir.

Tablo 7. Niyet değişkeninin ortalama ve standart sapmaları

	Ortalama	Standart Sapma
Giyilebilir Teknolojinin tüm çevrem tarafından kullanılmaya başlayana kadar beklemek niyetindeyim.	2,36	1,009
Giyilebilir Teknolojiyi gelecekte kullanmaya niyetliyim.	4,00	0,787
Giyilebilir Teknolojiyi kullanmak için gerekli ön hazırlıkları yapmak niyetindeyim.	3,72	0,907
Giyilebilir Teknolojiyi ve ürünlerini günlük hayatımda kullanmak için bütün yenilikleri takip edeceğim.	3,77	0,842
Giyilebilir Teknolojiyi yakın bir gelecekte tüm yaşamımda kullanmayı düşünüyorum.	3,74	0,898
Giyilebilir Teknolojinin gelecekte tüm insanlar tarafından kullanılacağını düşünüyorum.	4,07	0,829
Giyilebilir Teknolojinin kullanımını tüm arkadaşlarıma tavsiye ediyorum.	3,87	0,901
Yaşamımda Giyilebilir Teknolojiyi kullanacağımı pek sanmıyorum.	2,26	0,948
Gelecekte Giyilebilir Teknolojiyi kullanmaya devam edeceğimi biliyorum.	3,77	0,973

Öğrencilerin, Giyilebilir teknolojinin gelecekte kullanılacağı konusunda hemfikir olduğu istatistikî verilerden anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Gerçekleşen davranış değişkeninin ortalama ve standart sapmaları

	Ortalama	Standart Sapma
Giyilebilir Teknolojiyi sık sık kullanabilirim.	3,88	0,797
Giyilebilir Teknoloji olmadan gün içerisinde verimli olamam.	2,18	0,865
Giyilebilir Teknolojiyi kullanmam.	2,04	0,856
Giyilebilir Teknolojiyi seyrek kullanırım.	2,24	0,945

Anket verilerinden Giyilebilir Teknolojinin sık sık kullanılabilceği konusunda net bir çıkarım yapmak mümkün olmaktadır.

Ölçeğin Güvenilirlik ve Geçerlilik Analiz Bulguları

Ölçekte yer alan tüm değişkenlere uygulanan güvenilirlik testinin Cronbach's Alpha değeri 0,768 olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0,70 olan eşik değerinden yüksek olduğu için kabul edilebilir bir değerdir ve ölçeğin güvenilir bir yapıda olduğunu göstermektedir. Değişkenlerin iç yapı geçerliliği

ölçümlenmesi ve değişken sayısını gruplayarak modele dahil etmek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler Tablo 9’da görüldüğü üzere 6 faktöre ayrılmış faktörlerden elde edilen KMO değeri: 0,768, Bartlett’s test of Sphericity değeri; 4374,357, p:0,000 düzeyinde anlamlı bir yapıda olduğunu göstermiştir. Elde edilen faktörlerin toplam açıklanan varyans yüzdesi 68,888’dir. Faktörlere ayrı ayrı uygulanan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach’s Alpha değerleri Tablo 9’da verilmiştir. Elde edilen değerlerde dikkate alındığında değişkenlerin modele alınabilecek en uygun yapıya kavuştuğu görülmüş ve modele dahil edilmiştir

Tablo 9. Açımlayıcı Faktör analizi sonucu ve Cronbach’s Alpha değerleri

Değişkenler	Alpha(A)
Kolaylaştırıcı Koşullar	0,724
Endişe	0,839
Güven	0,744
Fayda ve Kullanım Kolaylığı	0,768
Niyet	0,756
Gerçekleşen Davranış	0,770
KMO= 0,768 Bartlett’s = 4374,357 P=0,000	

Yapısal Eşitlik Modeli Analiz Bulguları

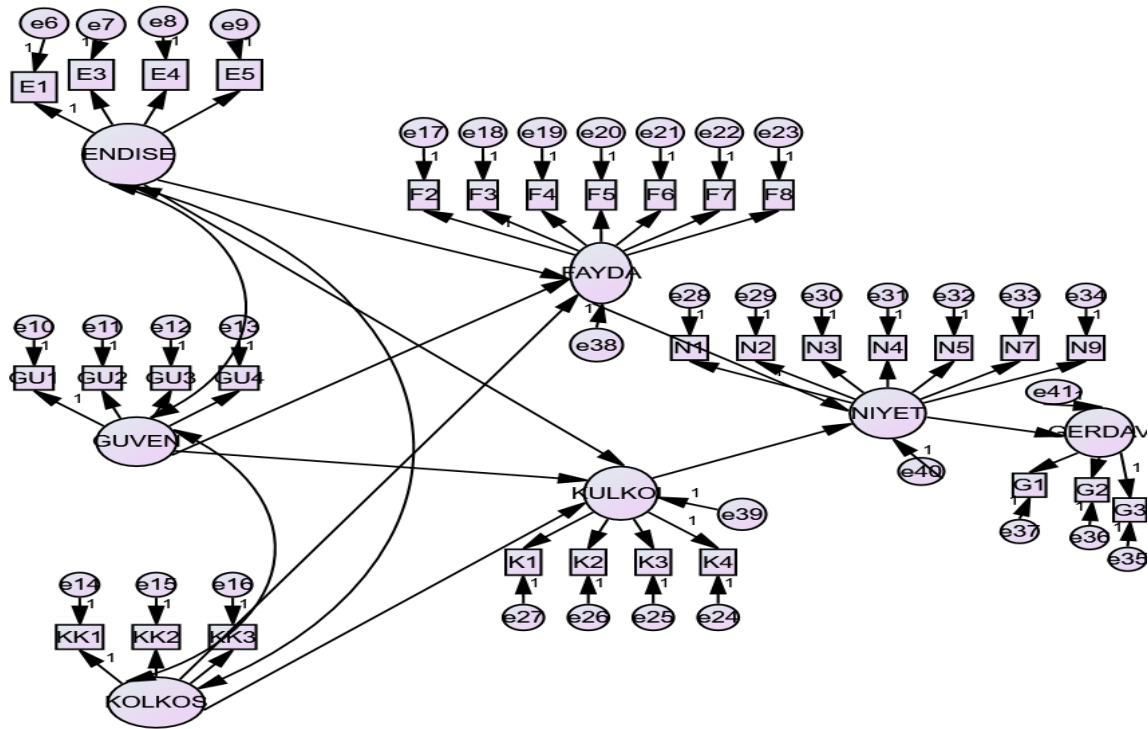
Şekil.1’de gösterildiği üzere orijinal model, AMOS 20.0 programının değişim indisleri, değişkenlerin yol katsayıları ve literatürde yer alan düzenlemeler yapılarak model modifiye edilmiş ve Tablo10.’daki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 10. Yapısal eşitlik modelinin analizinden elde edilen uyum iyiliği ölçüleri

Uyum Ölçüsü	İdeal Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Faktörün Uyum Değeri
χ^2 / df	$\chi^2 / df \leq 2$	$\chi^2 / df \leq 5$	2,201
RMSEA	0.00 < RMSEA < 0.05	0.05 < RMSEA < 0.10	0,068
GFI	0.95 < GFI < 1.00	0.90 < GFI < 0.95	0,928
AGFI	0.90 < AGFI < 1.00	0.80 < AGFI < 0.90	0,893
CFI	0.95 < CFI < 1.00	0.90 < CFI < 0.95	0,914

TLI	0.95<NFI<1.00	0.90≤NFI<0.95	0,890
RFI	0.90<RFI<1.00	0.85<RFI<0.90	0,771

Modelden elde edilen analiz bulguları dikkate alındığında χ^2/df , RMSA, GFI, AGFİ, CFI, TLI ve RFI değerlerinin kabul edilebilir uyum değeri sınırlarında olduğu, yani modelin yorumlanabilir düzeyde olduğu Tablo.10'daki değerlerden anlaşılmaktadır. Buradaki kabul edilebilir uyum değerleri ilerleyen zamanlarda ele alınacak çalışmalarda örneklem kapsamı genişletilerek ideal uyum değerlerine ulaşılacaktır.



Şekil 2. Araştırma Modelinin AMOS Çıktısı

Modelimizde toplamda 7 örtük değişken (endişe, güven, kullanım kolaylığı, kolaylaştırıcı koşullar, fayda, niyet, gerçekleşen davranış), 39 gözlenen değişken bulunmaktadır.

Tablo 11. Araştırma modelinin hipotezlerinin değerlendirilmesi

Modeldeki Yapısal İlişkiler	Standart Olmayan Yükler	Standart Hata	Critical Ratio t değerleri	P değerleri	Hipotez Sonucu
H1	-0,058	0,026	-2,194	0,028	KABUL
H2	-0,005	0,063	-0,078	0,938	RED
H3	0,043	0,019	2,313	0,021	KABUL
H4	0,009	0,006	1,507	0,132	RED
H5	-8,021	7,291	-1,100	0,271	RED

Tablo11.'de görüldüğü üzere, H1 hipotezi; $p=0,028 < 0,05$ anlamlılık düzeyi ve $t=-2,194$ değeri hipotezin geçerliliğini göstermektedir ancak eksi yönde olan bu etki yani endişe değişkeninin gerçekleştirilen davranışa etkisinin olumsuz olduğunu göstermektedir. H3 hipotezi; $p=0,021 < 0,05$ anlamlılık düzeyine sahip ve $t=2,313$ değeri hipotezin pozitif yönde desteklediğini, dolayısıyla kolaylaştırıcı koşullar değişkeninin gerçekleştirilen davranışı olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu durumda Kolaylaştırıcı Koşullar ve Endişe değişkenlerinin Giyilebilir teknolojiye karşı olumlu/olumsuz bir tutum oluşturulmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. H2, H4 ve H5 hipotezleri $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olmadığı ve istatistiksel olarak desteklenmediği için reddedilmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere öngörüldüğü gibi; Güven, Fayda- Kullanım Kolaylığı ve Niyet değişkenleri Giyilebilir teknoloji kullanımını olumlu yönde etkilememiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Giyilebilir teknolojiye doğru bir geçiş sürecinde olduğumuz çalışılan uygulamadan ve yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır. Bu alıştırma ve bilgilenme süreci ile birlikte giyilebilir teknolojinin gelişimi birbirini takip ederek hızlanacaktır. Çalışmada elde edilen sonuçlar ile giyilebilir teknolojiye olan tutumun çeşitli değişkenlerden etkilendiği anlaşılmaktadır. Benzer bir araştırma olarak; Marangoz ve Aydın 2018 de yaptıkları çalışmada, kullanıcıların giyilebilir teknolojiyi kabulünü etkileyen değişkenler belirlenerek, kullanıcıların en yaygın kullandıkları akıllı saatlere olan adaptasyon araştırılmıştır. Yine farklı bir çalışmada Önden ve Kiygi, 2018'de yaptıkları çalışmalarında, tüketicilerin radikal ve artan yenilikçi ürün özelliklerine sahip yüksek teknoloji ürünlerine yönelik tutumlarını incelemiş ancak genel bir başlıkta ele alınan genel bir tutum incelenmiş ve detay olarak giyilebilir teknoloji ele alınmamıştır. Ancak bu çalışmada giyilebilir teknolojiye olan tutumun ölçülmesi ve en çok etki eden faktörün detaylı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre, H1 ve H3 hipotezlerinin kabul edildiği bu çalışmada; endişe değişkeni giyilebilir teknolojiye karşı temkinli olmalarına neden olmakta ve bu değişkenin gerçekleşen davranışı eksi yönde etkilediği yapılan analizlerden anlaşılmaktadır, kolaylaştırıcı koşullar değişkeni ise giyilebilir teknoloji araçlarını cazip hale getirmekte olup hayat akışını pratikleştirmesi ile bu araçlara olan tutumu olumlu yönde etkilemektedir. İstatistiksel verilere bakıldığında; bir yandan giyilebilir teknolojinin getirdiği pratiklik, kullanım kolaylığı ve faydası, diğer yandan bu teknolojinin sebep olabileceği bazı risklerin (verilerin ele geçirilmesi gibi.) yarattığı endişe arasında kalmış kullanıcı grubun ileriye yönelik bu teknolojinin kullanımının kaçınılmazlığını kabullenmesi genel bir çıkarım olarak söylenebilir. Burada öğrencilerin bilgilerinin güvenliğini koruması hakkındaki tereddütleri ve bilgi ağının genişliği, paylaşımı, bu ağdaki teknik sebepler ile giyilebilir teknolojiye karşı temkinli bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. İleride bu konuda yapılabilecek tereddütlerin giderilebilmesi ile ilgili veya daha kapsamlı olarak ayrıca bir araştırma yapılabilir ve faktörler genişletilerek giyilebilir teknolojinin kullanımının akıbeti incelenebilir. Giyilebilir teknolojiden faydalanma ve kullanım kolaylığının farkedilebilmesi ve gerekli bilgiye sahip olmak da bu teknolojiye karşı tutumu etkilemektedir. Dolayısıyla gerçekleşen davranış değişkenine

etkisi de bu yönde olmakta ve giyilebilir teknolojinin kullanımı gelişmesi gereken bir eylem halini almaktadır. Gelecekte özellikle güvenilebilirliği açısından giyilebilir teknoloji hakkında gerekli bilgilendirmeler ve örneklem boyutu genişletilerek araştırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

KAYNAKLAR

- Aydin, F., Kara, Nazlı F. (2013). Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları: ölçek geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 10 (4), 103-118.
- Chambers, R., Gabbett, T. J., Cole, M. H., ve Beard, A. (2015). The use of wearable microsensors to quantify sport-specific movements. *Sports medicine*, 45(7), 1065-1081.
- Cheung, G.W., ve Renswold, R.B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance, structural equation modeling. *A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255.
- Çam, H. (2012). Türkiye'deki üniversitelerde bulut bilişim teknolojisinin uygulanabilirliğinin teknoloji kabul modeli yaklaşımıyla belirlenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi.
- Handy J, Hunter I, ve Whiddett R. (2001). User Acceptance of Interorganizational Electronic Medical Records. [Organizasyonlararası Elektronik Tıbbi Kayıt Kullanıcı Kabulü]. *Health Informatics Journal*, 7 (2), 103–107.
- İlhan, M., ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- Kahraman, Y., Bağcı, H., & Bağcı, Ö. A. (2017, October). Makine mühendisliği öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Sakarya Örneği. In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies) (No. 2).
- Karamehmet, B. (2019). Bilge Volume 14 Issue 2, 2019, p. 521-537 DOI:10.7827/TurkishStudies.14997 Issn: 1308-2140 Skopje/Macedonia-Ankara/Turkey
- Lum, H. C., Sims, V. K., Chin, M. G., Ve Lagattuta, N. C. (2009). Perceptions of humans wearing technology. In Proceedings Of The Human Factors And Ergonomics Society Annual Meeting (Vol. 53, No. 13, Pp. 864-868). Sage Ca: Los Angeles, Ca: Sage Publications.
- Marangoz, M., ve Aydın, A. E. (2018). Tüketicilerin giyilebilir teknoloji ürünlerini benimsemesinde etkili olan faktörler: akıllı saatler üzerine bir araştırma. *Pazarlama Teorileri ve Uygulamaları Dergisi*,4(1).
- Önden A. ve Kiygi-Calli, M, (2018). The effects of brands'posts on social media: conceptual framework and application method. *Research Journal Of Business And Management*, 5(3), 238-250.
- Öymen, G. (2017). Giyilebilir teknolojilerin moda endüstrisi üzerindeki etkileri.1. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı, 2017.
- Sağbaş, E. A., Ballı, S., ve Yıldız, T. (2016). Giyilebilir akıllı cihazlar: dünü, bugünü ve geleceği. Akademik Bilişim Konferansı, 2016.
- Sansever, L. (2014). Giyilebilir teknoloji ve so.yal medya birleşmesinin geleceğiyle ilgili 7 tahmin, 28.08.2019 Tarihinde [Http://Www.Tekdozdijital.Com/Giyilebilir-Teknoloji-Ve-Sosyal-Medya-Birlesmesinin-Gelecegiyle-Ilgili-7-Tahmin.Html](http://www.tekdozdijital.com/Giyilebilir-Teknoloji-Ve-Sosyal-Medya-Birlesmesinin-Gelecegiyle-Ilgili-7-Tahmin.Html), Adresinden Erişilmiş Tir.
- Schermelleh-Engel, K., ve Moosbrugger, H. (2003). evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Sönmez Çakır, F., Aytekin, A., ve Tüminçin, F., (2018). Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi, Journal of Social Research and Behavioral Sciences ISSN:2149-178X, 2018, 4(5), s. 84-95.
- Statista. (-). Wearabletechnology-Statistics&Facts. <https://www.statista.com/topics/1556/wearable-technology/> (28.08.2019).
- Topaloğlu, M., Tekkanat, E., Malakçı, G.,(2019). Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi Journal of Ege Education Technologies e-ISSN 2667- ,1(3), Temmuz 2019, Sayfa 11- 19.

- Thierer, A. D. (2015). The internet of things and wearable technology: Addressing privacy and security concerns without derailing innovation. Adam Thierer, *The Internet of Things and Wearable Technology: Addressing Privacy and Security Concerns without Derailing Innovation*, 21.
- Tüfekçi, N. ve Tüfekçi Ö. K. (2006). Bankacılık sektöründe farklı olma üstünlüğünün ve müşteri sadakatinin yarattığı değer:isparta ilinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (4), 170-183.

Extended Abstract

Nowadays, with the developing technology and the shrinkage of electrical circuits, smart devices can be obtained by adding equipment such as sensors to items, accessories and clothes that we can keep and use in our daily lives. These devices can be used by wearing on any part of the body, allowing the user to exchange data and perform various calculations, without the need for large computers. This situation strengthens people's connection with these devices and attracts curiosity. The use of wearable technology has increased to 50% of people worldwide. Wearable technologies are generally networked devices that can be integrated into the human body in different ways by users and are often used at various accessories. These tools, which can be named wearable computers in literature, have a structure that creates a commensalist relationship between human and computer and enrich the daily life experiences of the individual. As technology and fashion collaborations become more and more widespread, fashion makes technology more attractive; technology helps fashion reach wider audiences. In this study, the Technology Acceptance Model was used to measure the acceptability of wearable technology by university students. With this model, the attitude of the individuals towards wearable technology and the degree to which this attitude affects the intention towards behavior was studied out. The general name of the technological tools we wear on you. These products are devices that enable people to access data via wireless connection, such as bluetooth headsets, smart watches, online glasses, and motion tracking equipment that transfer information from smart sensors to our smartphones via wireless or bluetooth. In the research, sampling consisting of 270 people whose main mass is composed of wearable technology users, determined the perceptions of users by applying Technology Acceptance Scale; 7 main factors such as perceived ease of use, intention, perceived benefit, actual behavior, facilitating conditions, anxiety, trust was worked out. For this purpose, face to face questionnaire method was used to find the data set of the variables which will be used to measure the attitude of the users towards wearable technology. The data obtained from Gümüşhane University students determined as the main mass were measured with the scale created within the scope of Technology Acceptance Model. Structural Equation Model was used to analyze the data set. The model was analyzed with SPSS and AMOS package programs. In the study, structural equation modeling was used to determine linear and nonlinear relationships in determining the attitude towards wearable technology. Technology Acceptance Model scale used in the study; It was developed by Davis (1989) based on the Causative Behavior Theory developed by Ajzen and Fishbein in 1980 in order to investigate the users' adoption of computer use. Questionnaire with 39 questions applied to students in the study; Assoc. Dr. Handan Ataturk University by PINE Institute of Social Sciences, which is made as a PhD Thesis "of the Technology Acceptance Model Applicability of the University in Cloud Computing Technology in Turkey Determining the approach" Wearable taken from the thesis has been adapted as of Attitudes Against Technology. It was tried to measure the acceptance level of the wearable technology with a questionnaire with a five-point Likert scale. As the realization levels across each item; "Absolutely Disagree" (1), "Disagree" (2), "Undecided (Undecided)" (3), "Agree" (4), "Strongly Agree" (5) options are listed. The aim of the study is to determine possible relationships between independent variables that affect the result in the model. Therefore, the determined variables are: A questionnaire consisting of 7 main factors and 39 sub-variables including Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, Intention, Actual Behavior, Facilitating Conditions, Anxiety, and Trust was applied. It is understood from the application and research that we are in a transition process towards wearable technology. With this process of getting used to and learning, the development of wearable technology will accelerate by following each other. With the results obtained in the study, it is

understood that the attitude towards wearable technology is affected by various variables. In this study, it is aimed to measure the attitude towards wearable technology and to determine the most affecting factor in detail. Accordingly, in this study where H1 and H3 hypotheses are accepted; The anxiety variable causes them to be cautious about wearable technology and it is understood from the analyzes that this variable affects the actual behavior negatively, while the facilitative conditions variable makes wearable technology tools attractive and positively affects the attitude towards these tools by making the life flow practical. Looking at the statistical data; It can be said as a general conclusion that the user group, who is caught between the practicality, ease of use and benefits of wearable technology on the one hand, and the concern created by some risks (such as data capture) that this technology may cause, accepts the inevitability of using this technology for the future. Here, students' hesitations about protecting the security of their information and the width and sharing of the information network show that they are a cautious approach to wearable technology due to technical reasons in this network. In order to eliminate the hesitations that may be made in the future, or a more comprehensive research can be done and the fate of the use of wearable technology can be examined by expanding the factors. Being able to make use of wearable technology and be aware of its ease of use and having the necessary knowledge also affect the attitude towards this technology. Therefore, the effect on the actual behavior variable is in this direction and the use of wearable technology becomes an action that needs to be developed. In the future, it is understood that the necessary information about wearable technology should be investigated by expanding the sample size, especially in terms of its reliability.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIMLARINDAKİ SÖZ DİZİMİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA*

Niyet BAHŞİ**

Ayşe ATEŞ***

ÖZ

Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin A1 seviyesinden C1 seviyesine kadar yazılı anlatımlarında söz dizimi bakımından nasıl bir gelişme gösterdiklerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde 2017-2018 eğitim öğretim yılında iki farklı sınıfta öğrenim gören 23 öğrenciden toplanan toplam 155 kağıt oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin sınav kağıtları A1'den C1 seviyesine kadar incelenmiştir. Cümleler, yüklem yerine göre, yüklem türü bakımından, anlamları ve yapıları bakımından incelenmiştir. Bulgulara göre, kağıtlardaki kurallı cümle sayısı oranı B2 düzeyinde %99.6'dır. Devrik cümle sayısı B1 düzeyinde %5.4 ile en yüksek orana ulaşmıştır. İsim cümle sayısının A1 düzeyinde %73.9 ve B2 düzeyinde %75.0 ile en yüksek orana ulaştığı görülmüştür. Fiil cümlelerinin sayılarının oranı ise A1 düzeyinde %26.1 ile en az yakınken, B1 düzeyinde %88.5, C1 düzeyinde %74.9'tür ve en üst seviyelerdedir. Olumlu cümlelerin sayı oranı A1 düzeyinde %99.1 en fazladır. Olumsuz cümlelerin sayı oranı ise A1'de %0.9 en az B2 düzeyinde %7.1 en fazladır. Soru cümleleri ise A1 düzeyinde hiç kullanılmamışken en yüksek oran A2 düzeyinde %2.5 görülmüştür. Basit cümle sayısı oranı A1 düzeyinde %90 ile en yüksekken, C1 düzeyinde %19.7 en düşüktür. Birleşik cümlelerin oranı A1 düzeyinde %0.2 en düşükken B2 düzeyinde %22.3 ile en yüksek orana ulaşmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlı cümlelerin yer alma oranı A1 düzeyinde %4.9 iken C1 düzeyinde %14.3'tür. Sıralı cümlelerin yazılı anlatımlarda yer alma oranı A1 düzeyinde %4.3, B2 düzeyinde %15.3, C1 düzeyinde ise %12.4'tür.

Anahtar Kelimeler: Söz dizimi, yabancı uyruklu öğrenciler, yazılı anlatım

AN INVESTIGATION ON THE SYNTAX IN THE WRITTEN EXPRESSION OF LEARNED TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**ABSTRACT**

The study was carried out to determine how students who learned Turkish as a foreign language improved their syntax in terms of syntax from A1 level to C1 level. The screening model was used in the study. The study group of the study consisted of 155 papers collected from 23 students in two different classrooms in the 2017-2018 academic year at İnönü University Turkish Teaching Center. In the research, the exam papers of the students were examined from A1 to C1 level. Sentences have been examined, depending on the location of the predicate, in terms of the type of predicate, meanings and their construction. According to the findings, the rate of regular sentences in paper is 99.6% in B2 level. The number of overturned sentences reached the highest level with 5.4% at B1 level. It was found that the number of sentences reached 73.9% in A1 level and 75.0% in B2 level. The ratio of the number of verbal sentences is at least as close to 26.1% in A1 level, 88.5% in B1 level, 74.9% in C1 level and at the highest level. The number of positive sentences is 99.1% at the A1 level. The number of negative sentences is 0.9% and the highest in the B2 level is 7.1%. Question marks were never used at A1 level but the highest rate was at 2.5% at A2 level. The number of simple sentences is the highest in the A1 level with 90% and the lowest in the C1 level is 19.7%. The ratio of the combined sentences reached the highest level in A1 level with 0.2% and the highest in B2 level with 22.3%. The situation in the connected sentences is the lowest in the A1 level with 4.9% and the highest in the C1 level is

* Bu makale 2018 yılında 2. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunulan özet bildirinin genişletilmiş halidir.

** Dr. MEB, Malatya, niyem44@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9115-5432>

*** Dr. İnönü Üniversitesi, TÖMER, Malatya, ayse.ates@inonu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8732-3034>.

14.3%. he proportion of the connected sentences in the written expressions of the students is 4.9% at the A1 level and 14.3% at the C1 level. The rate of the sequential sentences in the written expressions is 4.3% at the A1 level, 15.3% at the B2 level and 12.4% at the C1 level.

Keywords: Syntax, students learned turkish as a foreign language, written expression

GİRİŞ

Kelime biçimlerindeki ve cümle kuruluşlarındaki kurallar ihlâl edilirse, cümleler mantık kurallarının dışına çıkarsa, yazıda söz dizimi yanlış olursa aktarılmak istenen anlam doğru olmaz. Bu noktada dil yanlışları meydana gelir. Dil yanlışları dile zaman içinde zarar verir (Aydın, 2014, s. 166). Bir öğretimden geçen öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkin bir şekilde kullanması beklenebilir. “Yabancılar Türkçe öğretiminin hedefi ise öğrencilere dilin yapısını, kurallarını sezdirmek ve onların bu kurallara uygun olarak dili kullanmaları için bir bilince varmalarını sağlamaktır. Dil bilgisi öğretiminin amacı, kuramsal bilgi değil öğrencilerin Türkçedeki anlama ve anlatma güçlüklerine yardım etmek, uygulama gücü kazandırmak olmalıdır” (Göğüş 1978, s. 348). Bu sayede öğrencilerin ana diline hâkimiyetleri sağlanabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde dil bilgisi öğretimi, bilgi aktarımı değil bir beceri kazandırma etkinliğidir. Bu alandaki dil bilgisi öğretiminin amacı dilin doğru ve düzgün bir şekilde sözlü ve yazılı anlatımda kullanılmasını sağlamaktır. Yazılı ve sözlü anlatım becerisinin istenen düzeye ulaşabilmesi için dil bilgisi kurallarının uygulanabilmesi gerekir.

Yan yana dizilen kelimeler, ya yargı bildirerek cümleyi, ya da varlık, kavram ve hareketleri karşılayarak kelime gruplarını meydana getirir. Bu diziliş, belirli kurallara dayalı bir diziliştir. Kurallar dillere göre farklılıklar gösterse de diller arasında söz dizimi yapıları bakımından bazı ortaklıklar ve benzerlikler bulunabilir (Karahana, 2014: s. 9).

Türkçede söz diziminin en belirgin özelliği, kelime gruplarında ve cümlede ana unsurun genellikle sonda bulunmasıdır (Karahana, 2014, s.9). Söz dizimi kuralları dillerde farklılık gösterebilir. Örneğin, İngilizcede “özne+yüklem+nesne” şeklinde olan söz dizimi yapısı Türkçede “özne+nesne+yüklem” şeklindedir. Bu durum karşısında, bu düzeyde yabancı dilde yazma eğitimi verilirken kelimelerin söz dizimi kurallarına göre sıralanmasını sağlamak gerekir (Tiryaki, 2013, s.40).

Söz dizimi (sentaks), dilin cümle yapısını, cümle türlerini, kelimelerin birleşme usulleri ile kelime gruplarını inceleyen gramerin büyük ve önemli bir koludur. Nasıl ki, dili düşüncenin aynası olarak kabul ediyorsak, düşüncemizi muhatabımıza iletmemizin yegâne yolu da, cümledir. Cümle, kelimelerin rastgele sıralanışıyla değil, onların belli kurala göre birleşmesinden meydana gelen bir bütündür (Özkan ve Musa, 2004: 99).

Söz dizimi terimi genellikle ‘kavram ilişkisi’ düzenini; cümle bilgisi ise bir ön kabul çerçevesinde geliştirilen kurallar bütünü yansıtır. Birincisi bir doğal dilin birinci eklemlilik sistemini betimlerken ikincisi, dili soyut kurallar doğrultusunda açıklamaya çalışır ve cümleyi ses, kelime/sözcük, kelime grubu biçiminde sınıflandırılmış (kategorize edilmiş) bir dil bilgisi hiyerarşisinin son basamağı olarak kabul eder. Bu yaklaşım dil birimlerini söz dizimi içindeki işlevlerine göre betimlemek yerine önceden belirlenmiş ve anlama/anlatma süreçlerine katkı yapmayan kategorilere göre inceler. Türkçe söz dizimi çalışmalarının da genellikle ‘cümle bilgisi’ mantığı ile yapıldığı söylenebilir (Börekeci, 2015: 368).

Bu araştırmada, Yavuz, Yetiş ve Birinci’nin (1999) tasnif ettiği cümle çeşitleri esas alınmıştır. Bu sınıflandırma, yapılarına göre cümleler, yüklem türüne göre cümleler, anlamlarına göre cümleler, yüklem yeri bakımından cümleler şeklindedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin A1'den C1 seviyesine kadar söz dizimi bakımından nasıl bir gelişme gösterdiklerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin A1 kurundaki yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin türlere göre dağılımı nasıldır?
2. Öğrencilerin A2 kurundaki yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin türlere göre dağılımı nasıldır?
3. Öğrencilerin B1 kurundaki yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin türlere göre dağılımı nasıldır?
4. Öğrencilerin B2 kurundaki yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin türlere göre dağılımı nasıldır?
5. Öğrencilerin C1 kurundaki yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin türlere göre dağılımı nasıldır?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin yüklem yerleri, türleri, cümlelerin anlamları ve yapıları bakımından buldukları seviyelere göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Çalışma, tarama modelli bir araştırmadır. Doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. “Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.” (Karasar, 2009, s. 77) Çalışmada örneklem seçiminde “kolay ulaşılabilir durum örneklemesine” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.113) başvurulmuştur. Bu çalışmada bu yöntem ile elde edilen bulgular, istatistiksel tekniklerle değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde 2017-2018 eğitim öğretim yılında iki farklı sınıfta öğrenim gören 23 öğrenciden toplanan 155 kağıt oluşturmaktadır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda elde edilen veriler yüzde ve frekans kullanılarak verilmiştir. Elde edilen veriler daha sonra yorumlanmıştır.

Birinci alt probleme yönelik elde edilen bulgular

Birinci alt problem olan “Öğrencilerin A1 kurundaki yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin türlere göre dağılımı nasıldır?” sorusuna cevap olarak Tablo 1 oluşturulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin A1 kurundaki yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin türlere göre dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Yüklem yerine göre	Kurallı	338	98.8
	Devrik	4	1.2

	Toplam	342	100
	İsim	253	73.9
Yüklemin türüne göre	Fiil	89	26.1
	Toplam	342	100
	Olumlu	339	99.1
Cümlelerin anlamına göre	Olumsuz	3	0.9
	Soru	0	0
	Toplam	342	100
	Basit	308	90.0
	Birleşik	1	0.2
Cümlelerin yapısına göre	Bağlı	17	4.9
	Sıralı	15	4.3
	Toplam	342	100

Tablo 1'e göre A1 kurundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları 342 cümleden % 98.8'inin kurallı, %1.2'sinin devrik; %73.9'u isim, %26.1'i fiil; % 99.1'i olumlu, 0.9'u olumsuz ; %90'nı basit, 0.2'si birleşik, %4.9'u bağlı, %4.3'ü sıralı cümledir. A1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımda kullandığı cümlelerin büyük bir kısmını kurallı, isim, olumlu ve basit cümleler oluşturmaktadır. A1 düzeyindeki öğrencilerin tamamına yakını yazılı anlatımlarında kurallı cümleler kurmuşlardır. Bu Türkçenin cümle kuruluş yapılarını kavradıkları savunabilir.

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin kullandıkları cümlelerin büyük bir kısmını basit cümleler oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin sırasıyla basit, bağlı, sıralı ve birleşik cümleler kullanmakta olduğu tablodan çıkarılabilecek bir başka bulgudur. Bilindiği gibi A1 düzeyinde fiilimsi konusuna yer verilmez. Bu bakımdan öğrencinin eğer daha önceden bir bilgisi yoksa A1 düzeyi cümlelerinde fiilimsi kullanması beklenmez. Tablo 1'de de görülen 1 birleşik cümle öğrenci hazır bulunuşluğuyla ilgili olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular

İkinci alt problem olan “Öğrencilerin A2 kurundaki yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin türlere göre dağılımı nasıldır?” sorusuna cevap olarak Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin A2 kurundaki yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin türlere göre dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
	Kurallı	268	97.8
Yüklemin yerine göre	Devrik	6	2.2
	Toplam	274	100
	İsim	99	36.1
Yüklemin türüne göre	Fiil	175	63.8
	Toplam	274	100
	Olumlu	251	91.6
Cümlelerin anlamına göre	Olumsuz	19	6.9
	Soru	4	2.5
	Toplam	274	100
	Basit	181	66.0
	Birleşik	17	6.0
Cümlelerin yapısına göre	Bağlı	43	15.6
	Sıralı	34	12.4

Toplam	274	100
--------	-----	-----

Yukarıdaki tabloya göre A2 kurundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandığı 274 cümleden % 97. 8'inin kurallı, %2. 2'sinin devrik; %36. 1'i isim, %63. 8'i fiil cümlesi; % 91. 6'sı olumlu,% 6. 9'u olumsuz, %2. 5'i soru; % 66. 0'sı basit, % 6. 0'sı birleşik, % 15. 6'sı bağlı, %12. 4'ü sıralı cümledir.

A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımda kullandığı cümlelerin büyük bir kısmını kurallı, fiil, olumlu ve basit cümleler oluşturmaktadır. A1 düzeyinde öğrencilerin yazılı anlatımlarda kullandığı cümlelerin %73.9'u isim, %26.1'i fiil cümlesiyken A2 düzeyinde öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandığı cümlelerin %36.1 isim, %63.8 fiil cümlesidir.A1 düzeyinden A2 düzeyine geçen öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin yüklem türüne göre farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin kullandıkları cümlelerin büyük bir kısmını basit cümleler oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin sırasıyla basit, bağlı, sıralı ve birleşik cümleler kullanmışlardır.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular

Üçüncü alt problem olan “Öğrencilerin B1 kurundaki yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin türlere göre dağılımı nasıldır?” sorusuna cevap olarak Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin B1 kurundaki yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin türlere göre dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Yüklem türüne göre	Kurallı	264	94.6
	Devrik	14	5.4
	Toplam	278	100
Yüklem türüne göre	İsim	32	11.5
	Fiil	246	88.5
	Toplam	278	100
Cümlenin anlamına göre	Olumlu	262	94.2
	Olumsuz	15	5.3
	Toplam	278	100
Cümlenin yapısına göre	Soru	1	0.5
	Basit	193	69.1
	Birleşik	46	17.1
Cümlenin yapısına göre	Bağlı	26	9.3
	Sıralı	13	4.5
	Toplam	284	100

Yukarıdaki tabloya göre B1 kurundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandığı 264 cümleden % 94. 6'sının kurallı, %5. 4'ünün devrik; %11. 5'i isim, %88.5'i fiil cümlesi; % 94.2'si olumlu, % 5.3'ü olumsuz, %0.5'i soru; % 69.1'i basit, % 17.1'i birleşik, % 9.3'ü bağlı, %4.52'si sıralı cümledir.

B1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımda kullandığı cümlelerin büyük bir kısmını kurallı, fiil, olumlu ve basit cümleler oluşturmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin kullandıkları cümlelerin büyük bir kısmını basit cümleler oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin sırasıyla basit, birleşik, bağlı ve sıralı cümleler kullanmışlardır.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular

Birinci alt problem olan “Öğrencilerin B2 kurundaki yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin türlere göre dağılımı nasıldır?” sorusuna cevap olarak Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin B2 kurundaki yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin türlere göre dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Yüklemine göre	Kurallı	263	99.6
	Devrik	1	0.4
	Toplam	264	100
Yüklemine göre	İsim	198	75.0
	Fiil	66	25.0
	Toplam	264	100
Cümlenin anlamına göre	Olumlu	241	91.2
	Olumsuz	19	7.1
	Soru	4	1.7
Cümlenin yapısına göre	Toplam	264	100
	Basit	131	49.6
	Birleşik	59	22.3
	Bağlı	34	12.8
	Sıralı	40	15.3
	Toplam	264	100

Yukarıdaki tabloya göre B2 kurundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandığı 263 cümleden % 99.6'sının kurallı, %0.4'ünün devrik; %75'i isim, %25'i fiil cümlesi, % 91.2'si olumlu, % 7.1'i olumsuz, %1.7'si soru; % 49.6'sı basit, % 22.3'ü birleşik, % 12.8'i bağlı, %15.3'ü sıralı cümledir.

B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımda kullandığı cümlelerin büyük bir kısmını kurallı, isim, olumlu ve basit cümleler oluşturmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin kullandıkları cümlelerin büyük bir kısmını basit cümlelerin oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin sırasıyla basit, birleşik, sıralı ve bağlı cümleler kullanmışlardır.

3.5.Beşinci Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular

Beşinci alt problem olan “Öğrencilerin C1 kurundaki yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin türlere göre dağılımı nasıldır?” sorusuna cevap olarak Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin C1 kurundaki yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin türlere göre dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Yüklemine göre	Kurallı	287	96.3
	Devrik	11	3.7
	Toplam	298	100
Yüklemine göre	İsim	75	25.1
	Fiil	223	74.9
	Toplam	298	100
Cümlenin anlamına göre	Olumlu	283	94.9
	Olumsuz	15	5.0
	Soru	6	0.1

	Toplam	298	100
	Basit	160	53.6
	Birleşik	59	19.7
Cümlelerin yapısına göre	Bağlı	42	14.3
	Sıralı	37	12.4
	Toplam	298	100

Yukarıdaki tabloya göre C1 kurundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandığı 298 cümleden % 96.3'ünün kurallı, % 3.7'sinin devrik; % 25.1'i isim, %74.9'u fiil cümlesi, % 94.9'u olumlu, % 5.0 olumsuz, %1.7'si soru; % 53.6'ı basit, % 19.7'si birleşik, % 14.3'ü bağlı, %12.4'ü sıralı cümledir.

B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımda kullandığı cümlelerin büyük bir kısmını kurallı, isim, olumlu ve basit cümleler oluşturmaktadır. Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin kullandıkları cümlelerin büyük bir kısmını basit cümleler oluşturduğu görülmektedir. Öğrenciler sırasıyla basit, birleşik, bağlı ve sıralı cümleler kullanmışlardır.

3.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular

Birinci alt problem olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin yüklem yerleri, türleri, cümlelerin anlamları ve yapıları bakımından buldukları seviyelere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap olarak tablo oluşturulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları cümle türlerinin kurlara göre dağılımı

Cümle Çeşitleri	A1		A2		B1		B2		C1		
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Yüklem yerine göre	Kurallı	338	98.8	268	97.8	264	94.6	263	99.6	287	96.3
	Devrik	4	1.2	6	2.2	14	5.4	1	0.4	11	3.7
Yüklem türüne göre	İsim	253	73.9	99	36.1	32	11.5	198	75.0	75	25.1
	Fiil	89	26.1	175	63.8	246	88.5	66	25.0	223	74.9
Cümle anlamına göre	Olumlu	339	99.1	251	91.6	262	94.2	241	91.2	283	94.9
	Olumsuz	3	0.9	19	6.9	15	5.3	19	7.1	15	5.0
Cümle yapısına göre	Soru	0	0	4	2.5	1	0.5	4	1.7	6	0.1
	Basit	308	90.0	181	66.0	193	69.1	131	49.6	160	53.6
Cümle yapısına göre	Birleşik	1	0.2	17	6.0	46	17.1	59	22.3	59	19.7
	Bağlı	17	4.9	43	15.6	26	9.3	34	12.8	42	14.3
	Sıralı	15	4.3	34	12.4	13	4.5	40	15.3	37	12.4

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kurallı cümle sayısı A1 düzeyinde %98.8, A2 düzeyinde % 97.8, B1 düzeyinde %94.6, B2 düzeyinde %99.6, C1 düzeyinde %96.3'tür. Devrik cümle sayısı %1.2, A2 düzeyinde %2.2, B1 düzeyinde %5.4, B2 düzeyinde %0.4, C1 düzeyinde %3.7'dir. Tüm kurlarda öğrencilerin tamamına yakını yazılı anlatımlarında kurallı cümleler kurmuşlardır. Bu sonuç öğrencilerin Türkçenin cümle kuruluş yapılarını kavradıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları isim cümle sayısı A1 düzeyinde %73.9, A2 düzeyinde %36.1, B1 düzeyinde %11.5, B2 düzeyinde % 75.0, C1 düzeyinde %25.1'tir. Fiil cümlelerinin sayısı ise A1 düzeyinde %26.1, A2 düzeyinde %63.8, B1 düzeyinde %88.5, B2 düzeyinde %25.0, C1 düzeyinde %74.9'tür.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları olumlu cümleler A1 düzeyinde %99.1, A2 düzeyinde %91.6, B1 düzeyinde %94.2, B2 düzeyinde %91.2, C1 düzeyinde %94.9'tür. Olumsuz cümleler ise A1 düzeyinde %0.9, A2 düzeyinde % 6.9, B1 düzeyinde %5.3, B2 düzeyinde %7.1, C1 düzeyinde %5.0'tir. Soru cümleleri ise A1 düzeyinde rast.A2 düzeyinde %2.5, B1 düzeyinde %0.5, B2 düzeyinde %1.7, C1 düzeyinde %0.1'dir. Bu sonuç öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha çok olumlu cümle kullandığını göstermektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları basit cümle sayısı A1 düzeyinde %90, A2 düzeyinde %66.0, B1 düzeyinde %69.1, B2 düzeyinde %22.3, C1 düzeyinde %19.7'dir.

Birleşik cümleler A1 düzeyinde % 0.2, A2 düzeyinde % 6, B1 düzeyinde %17.1, B2 düzeyinde % 22.3, C1 düzeyinde %19.7'dir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağlı cümle sayısı A1 düzeyinden C1 düzeyine doğru artış göstermiştir. Bu sonuç öğrencilerin fiilimsiler konusunu ilerleyen kur düzeylerinde kavrayarak uygulamaya başladığını gösterir.

Bağlı cümlelerde A1 düzeyinde % 4.9, A2 düzeyinde %15.6, B1 düzeyinde %9.3, B2 düzeyinde % 12.8, C1 düzeyinde %14.3'tür. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağlı cümle sayısı A1 düzeyinden C1 düzeyine doğru artış göstermiştir.

Sıralı cümlelerde A1 düzeyinde % 4.3, A2 düzeyinde %12.4, B1 düzeyinde % 4.5, B2 düzeyinde % 15.3, C1 düzeyinde % 12.4'tür. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki sıralı cümle sayısı A1 düzeyinden C1 düzeyine doğru artış göstermiştir.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin A1'den C1 seviyesine kadar söz dizimi bakımından nasıl bir gelişme gösterdiklerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla 155 öğrenci kağıdı incelenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kurallı cümle sayısı B2 düzeyinde %99.6'dır. Bu oranın diğer seviyelerde de oldukça yüksek olduğu görülür. Buna karşın öğrencilerin devrik cümle sayılarının az olduğu görülür. Devrik cümle sayısı B1 düzeyinde %5.4 ile en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Öğrencilerin kuralları cümle sayısının fazla olup devrik cümle sayısının az olması da devrik cümle ile karşılaşmadıkları anlamına gelmemelidir. Öğrencilerin Türkçenin özne nesne yüklem şeklindeki kuruluş yapısına alıştıklarını ve basit de olsa cümlelerini kurallı oluşturduklarını söylemek mümkündür.

Makale bulgularından çıkan bir başka sonuç ise öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları isim cümle sayısının A1 düzeyinde %73.9 ve B2 düzeyinde % 75.0 en yüksek orana ulaşmasıdır. Fiil cümlelerinin sayısı ise A1 düzeyinde %26.1 ile en aza yakınken, B1 düzeyinde %88.5, C1 düzeyinde %74.9'tür ve en üst seviyelerdedir. Öğrencilerin kullandıkları isim cümle sayısının en fazla A1 seviyesinde bulunması daha fiil öğretiminin tam anlamıyla yapılmaya başlanmadığının göstergesi olabilir. Bilindiği gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde isimlerden hareketle öğretim ilk zamanlarda daha doğru olmaktadır. Bu bakımdan fiillerin ise daha sonraki kurlarda yoğun olarak görülmesi de bu duruma sebep olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları olumlu cümlelerin sayısı A1 düzeyinde %99.1 en fazla iken diğer kurlarda da çok yüksek olduğu görülür. Olumsuz cümleler ise A1 düzeyinde %0.9 en az B2 düzeyinde %7.1 en fazladır. Soru cümleleri ise A1 düzeyinde hiç kullanılmamışken en yüksek A2 düzeyinde %2.5 görülmüştür.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları basit cümle sayısı A1 düzeyinde %90 ile en yüksekken, C1 düzeyinde %19.7 en düşüktür. Öğrencilerin kur seviyesi ilerledikçe basit cümle kurmak yerine birleşik, bağlı ve sıralı cümlelere geçtiği görülmektedir. Birleşik cümleler A1

düzeyinde % 0.2 en düşük sayıdayken B2 düzeyinde % 22.3 ile en yüksek sayıya ulaşmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağlı cümle sayısı A1 düzeyinden C1 düzeyine doğru artış göstermiştir çünkü fiilimsiler konusunun da ilerleyen kurlarda verildiği bilinmektedir. Bağlı cümlelerde durum ise A1 düzeyinde % 4.9 en düşükken C1 düzeyinde %14.3 en fazladır. Yine bu durumda da öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağlı cümle sayısı A1 düzeyinden C1 düzeyine doğru artış göstermiştir çünkü öğrencilerin basit cümleleri bırakıp gerekli bağlaçları kullanmaya başlamışlardır. Sıralı cümlelerde A1 düzeyinde % 4.3, B2 düzeyinde % 15.3, C1 düzeyinde % 12.4'tür. Bu durumda da öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki sıralı cümle sayısının A1 düzeyinden C1 düzeyine doğru artış gösterdiğini söylemek mümkündür. Öğrencilerin seviyeler yükseldikçe basit cümlelere kıyasla daha zor ve karmaşık cümleler kurduğunu söylemek doğru olabilir. Büyükkiz (2011) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin söz dizimi ve anlatım bozuklukları üzerine yapılan araştırmada öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerin %76'si (1041) basit, %9'u (135) birleşik, %5'i (69) sıralı, %8'i (115) bağlı cümledir. Bu bizim çalışmamızla da örtüşmektedir. Öğrencilerin basit cümleyle yönelimleri bizim çalışmamızla da benzeşmektedir.

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları cümle türleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin her kur düzeyinde kullandığı cümle türleri belirlenmiştir. Literatürde bu amaçla hazırlanan başka bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmayı referans alarak çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yanlış çözümlemesi ile beraber yapmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı I), 166-170.
- Börekçi, M. (2015). Söz dizim kuramları bağlamında Türkçe söz dizimi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turki*, 10(16), 355-370.
- Büyükkiz, K. (2011). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin söz dizimi ve anlatım bozuklukları üzerine bir araştırma. *Gazi Türkiyat*, 4, 167-178.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın öğretimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Karahan, L. (2014). *Türkçede söz dizimi*. (20.baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Nitel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Özkan, F., Musa, B. (2004). Yabancı dillerin Türkçenin söz dizimi üzerindeki etkisi. *Bilig*, 30, 95-139.
- Tiryaki, E.N. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Yavuz, K., Yetiş, K., Birinci, N. (1999). *Üniversite Türk dili ve kompozisyon dersleri*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/ Tanıtım.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Matbaası.

Extended Abstract

Teaching Turkish grammar to foreigners in Turkish education is not a transfer of knowledge but an activity of gaining skills. The aim of grammar education in this field is to ensure that the language is used correctly and properly in oral and written expression. Grammar rules should be applied in order to reach the desired level of written and oral expression skills. The study was carried out to determine how students who learned Turkish as a foreign language improved their syntax in terms of syntax from A1 level to C1 level. For this purpose, the following sub-questions were sought: 1. What is the distribution of the sentences used in the written statements of the students according to species? 2. How is the distribution of the sentences used in the written statements of the students according to types? 3. What is the distribution of the sentences used by students in the written expressions of B1 by type? 4. What is the distribution of the sentences used by students in the written expressions of B2 according to species? 5. What is the distribution of sentences used by students in the written expressions of C1 according to species? 6. Are the predicates of the sentences used by students who learn Turkish as a foreign language differ according to their level in terms of places, types, meanings and structure of sentences? The screening model was used in the study. Documents were scanned with document review. The study group of the study consisted of 155 papers collected from 23 students in

two different classrooms in the 2017-2018 academic year at İnönü University Turkish Teaching Center. In the research, the exam papers of the students were examined from A1 to C1 level. In this study, sentence types classified by Yavuz, Yetiş and Birinci (1999) were taken as basis. This classification was in the form of sentences according to their structure, sentences according to the type of predicate, sentences according to their meaning, and sentences in terms of location of the predicate. According to the findings; The number of regular sentences used by students in written expressions was 99.6% in B2 level. This rate is also quite high at other levels. On the other hand, it is seen that the number of overturned sentences of students is small. The number of overturned sentences reached the highest level with 5.4% at B1 level. The rules of the students should be more than the number of sentences and the number of overturned sentences should not mean that they do not encounter the transcribed sentence. It is possible to say that the students are familiar with the structure of the institution in the form of subject object loading and that they form their sentences even though they are simple. Another result of the article findings was that the number of sentences used in the written expressions of students reaches 73.9% in A1 level and 75.0% in B2 level. The number of verbal sentences was at least as close to 26.1% as at A1 level, 88.5% at B1 level and 74.9% at C1 level. The fact that the maximum number of sentences used by the students is at A1 level may indicate that the verb instruction is not being made. As it is known, the teaching of Turkish as a foreign language is more accurate in terms of teaching. In this respect, the fact that verbs are seen as intensive in the subsequent exchange rates can be shown as the reason for this situation. The number of positive sentences used by students in their written statements was 99.1% at the highest level and it is seen that they are very high in other currencies. Negative sentences were at the highest level of A1 at the level of 0.9% and at least at the B2 level. Question marks were never used at A1 level but 2.5% at highest A2 level. The number of simple sentences used by students in their written accounts was the highest in A1 level with 90% and the lowest in C1 level is 19.7%. It is seen that the students pass to unified, connected and ordered sentences instead of building a simple sentence as the level of exchange progresses. The combined sentences reached the highest number in the B2 level with 22.3% while the lowest in A1 was 0.2%. The number of connected sentences in the written expressions of the students has increased from A1 level to C1 level because it is known that verbs are given in the following exchange rates. It was 4.3% at A1 level, 15.3% at B2 level and 12.4% at C1 level in sequential sentences. In this case, it is possible to say that the number of sequential sentences in the written expressions of the students increased from A1 level to C1 level. It may be correct to say that as students increase levels, they form more difficult and complex sentences than simple sentences. Büyükkiz (2011) in the study of syntax and expression disorders of 8th grade students in primary school reported 76% (1041) basic, 9% (135) combined, 5% (69) sequential, 8% (115) connected sentences used in the written expression of the students. This parallel with our study. Students' orientation to simple sentences is similar to our study. Various activities can be done to teach the syntax of Turkish to students. In particular, they can be switched from simple sentences to combined, sequential, linked sentences. This study determined the types of sentences used by students who learn Turkish as a foreign language in their written expressions. The sentence types used by the students at each level were determined. There is no other study prepared for this purpose in the literature. Researchers who want to study by taking this research as a reference may be advised to do it together with the wrong analysis.

KONUŞMA SANATI VE KOMPOZİSYON BAĞLAMINDA DİLBİLİMSEL BİR İNCELEME

Mehrali CALP*

ÖZ

Bu çalışmada, “Konuşma Sanatı ve İngilizce Kompozisyon” başlıklı metnin ana eksenini oluşturan anlatımla ilgili kuram ve uygulamaya ilişkin değişkenler dilbilimsel bir perspektiften incelenmiştir. Dille iletişim kuran insan topluluklarında konuşur ve yazarların kendilerini tam ve doğru olarak ifade edebilmeleri, konuşma ve yazma becerilerini etkili ve doğru kullanmalarına bağlıdır. İncelenen metinde konuşma ve yazma ile ilgili beceri elde etmenin yolunun, bunlar hakkında öğrenilen kuramsal bilgilerle yetinmek yerine ilkelerin uygulanmasından geçtiği vurgulanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, “Konuşma Sanatı ve İngilizce Kompozisyon” başlıklı metin üzerinde dilbilimsel bir çözümleme yaparak bu metnin özellikle sözlü ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili ileri sürdüğü yaklaşım ve görüşleri ile günümüz dilbilimsel ve dil bilimsel kuram ve uygulamalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemektir. Çalışma nitel araştırma modellerinden örnek olay modeline göre gerçekleştirilmiştir. Örnek olay tarama modeli, evrendeki belli bir ünitenin derinliğine ve genişliğine, kendisi ve çevresi ile olan ilişkisini belirleyerek o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan tarama düzenlemeleridir. Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Özellikle konuşma ve yazma öğretimi bağlamında incelediğimiz İngilizce metinde “kuralcı” bir anlayış hâkimken Türkçede dil öğretiminde yapısalcı dil öğretiminin etkisiyle “kuralcı” tutum benimsenmekle beraber son yıllarda bilişsel dil öğretiminin etkisiyle “betimleyici” dil öğretim anlayışının varlığından söz edilebilir. “Dil kullanımındaki doğruluk kavramı, büyük ölçüde dil bilgisinin koyduğu kurallarla belirlenir” şeklindeki görüşler, incelediğimiz metnin yazarı Carpenter’ın “İmlâ ve benzeri konularda doğru olması için onu isteklendirmek, üç sebepten dolayı öğrenciyi sıkıntıya sokmaya değer.” tezini desteklemektedir. Sonuç olarak gerek “Konuşma Sanatı ve İngilizce Kompozisyon” başlıklı metindeki yaklaşım gerekse günümüz dil öğretimi yöntem ve yaklaşımları arasında dönem farklılığına rağmen birçok benzerlik bulunduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dilbilim, Dil bilgisi, Konuşma Sanatı, Kompozisyon, dil öğretimi

A LINGUISTIC INVESTIGATION IN THE CONTEXT OF RETORICS AND COMPOSITION**ABSTRACT**

In this study, the text titled “The Art of Speech and English Composition” is discussed. The variables related to the theory and practice related to the narrative, which constitute the main axis of the text, were examined from a linguistic perspective. The ability of authors and speakers to express themselves fully and accurately in a linguistic community depends on their effective and correct use of these two language skills. It is emphasized in the examined text that the way to obtain skills related to speaking and writing is to apply the principles rather than to be content with the theoretical knowledge learned about them. The aim of this study is to determine the similarities and differences between today's linguistic and grammatical theories and practices by making a linguistic analysis on the text titled “The Art of Speech and English Composition” by making a linguistic analysis. The study was carried out according to the case study model, which is one of the qualitative research models. In this research, document review method was used. While a "prescriptive" understanding is dominant in the English text that we examine especially in the context of teaching speaking and

* Doç. Dr. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mcalp@adri.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2261-4893>

writing, although "prescriptive" attitude is adopted in Turkish language teaching with the effect of structuralist language teaching; it can be mentioned that there is a "descriptive" language teaching approach with the effect of cognitive language teaching. "The concept of accuracy in language use is largely determined by the rules of grammar." the author of the text we reviewed supports Carpenter's thesis: 'Encouraging her to be correct in spelling and similar issues, it is worth putting the student in trouble for three reasons.'. Consequently, it is seen that there are many similarities between both the approach in the text titled "The Art of Speech and English Composition" and current language teaching methods and approaches, despite the period differences.

Keywords: Linguistic, Grammar, the Art of Speech, Composition, Language Teaching

GİRİŞ

"Dil nedir?" sorusu gramercilerin, dilbilimcilerin, düşünürlerin, araştırmacıların ve hatta dili konuşan sade insanların merak konusu olmuştur. Dilbilimciler, kendi bakış açılarına göre bu soruya farklı anlamlar yüklemiştir. Farklı anlamlar verilmesinde dilin birçok işlevinin bulunmasının etkili olduğu söylenebilir. Dil'e mistik, kültürel, antropolojik anlamlar verenler yanında sosyolojik bakış açısıyla "insanlar arasında iletişim sağlayan dilsel bir dizge" anlamı verenler de olmuştur. Birçok açıdan büyük öneme sahip olan dil, çok eski dönemlerden beri insanın ilgisini çekmiştir. Eski Yunanda dil bilgisi, felsefenin bir dalı olarak *yazma sanatı*; Orta Çağlarda ise *doğru yazma, doğru konuşma*, dil *kurallarına uyma* şeklinde algılanmıştır. Bugünün geleneksel gramerleri de, büyük ölçüde geçmiş dönemlerin çalışmalarına dayalıdır (Eker, 2011). Ses, söz ve sözcük gibi değişik düzenlerin uyumlu birleşimiyle anlamlı bir bütün oluşturan dilin çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Bunlar *araç işlevi, düzeltme işlevi, etkileşim işlevi, kendini ifade etme işlevi, hayal kurma işlevi, keşfetme işlevi, bilgilendirme işlevi*dir. Bunlar arasında inceleme konumuzla ilgili olan *kendini ifade etme işlevine* göre dil, başkalarıyla iletişim kurmak için kullanılır. Dilin bu işlevinde konuşma, açıklama yapma, görüş ileri sürme, tartışma gibi etkinliklere katılma yoluyla kullanılması söz konusudur.

Dil, yalnızca düşünceyi aktaran, ileten değil, aynı zamanda onu biçimlendiren bir dizgedir. Bloomfield, dilin şahsî birtakım etkenlerin tesirinde kalan bireysel bir işlem olmadığını, bunun ötesinde o dili konuşan insanların üzerinde uzlaştıkları ortak temelleri içeren bir sistem olduğunu vurgulamıştır (El-Arabî, ve Işkın, tarihsiz). Güneş, de "Dil iletişim aracıdır." görüşünü vurgulamaktadır. (Güneş, 2011) Ergin ise dilin sosyal ve kültürel boyutuna vurgu yapar. (Ergin, 2003 Öte yandan, Frege-Russel-Wittgenstein gibi felsefecilerin "Dilin işlevi, olguları betimlemektir." görüşüne karşı çıkan Austin, dilin betimlemek ve bildirmek dışında işlevleri de olduğunu ifade eder (Aysever, 2000). Dilin kendisi kadar, öğretilmesi de büyük bir önem arz etmektedir. Kuşaklar arasında sağlıklı bir iletişimin kurulması, yeni yetişen bireylerin yararlı vatandaş olmaları, bireylerin kültür ve medeniyetten en üst düzeyde faydalanmaları, ana dilinin etkili bir şekilde öğretilmesi ile mümkündür (Calp ve Calp, 2016). Gerek anadil gerekse yabancı/hedef/ikinci dilin öğretimi üzerine günümüze kadar birçok strateji, yöntem ve yaklaşım geliştirilmiş ve uygulamaya konmuştur. Bunlardan bir kısmı varlığını hâlen sürdürürken yeni arayışlar da yapılmaktadır. Farklı dil öğretim strateji, yöntem ve yaklaşımlar arasında doğruluk-akıcılık eksenli, öğretmen-öğrenci merkezli, kuralcı-betimleyici temelli ve davranışçı-yapısalcı-bilişsel yaklaşımlar sayılabilir. Bu strateji, yöntem ve yaklaşımların amaç, felsefi görüş ve uygulamalarına ilişkin temel anlayışlarında zamanla birçok değişiklik olmuştur.

Bu kapsamda *Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi* yıllarca dil öğretmenleri tarafından kullanılmıştır. Daha sonra dil öğretiminde anadil kullanımını yasaklayan *Doğrudan Yöntem* benimsenmiştir. Davranışçı yaklaşımın ilkelerini benimseyen İşitsel Dilsel Yöntem de kullanılmıştır. Dil öğrenmenin bir alışkanlıklar setini biçimlendirmek anlamına geldiği düşüncesinin doğruluğu 1960'ların başında ciddi

olarak sorgulandı. Öğrenciler sadece çevredeki uyarıcılara basit olarak tepki veren olmaktan daha çok, hedef dilin kurallarını keşfetmek için hipotezler oluşturmakla uğraşan, kendi öğrenmeleri için çok daha fazla sorumlu kişiler olarak görüldü.

Dilbilimci Noam Chomsky, insanların daha önce hiç işitmedikleri sözleri anladıkları ve ürettikleri için dil ediniminin alışkanlık biçimlendirme yoluyla gerçekleştirilmesinin mümkün olmayacağını ileri sürdü. Chomsky, konuşmacıların yeni sözler üretmelerine ve anlamalarına imkân veren arka plandaki soyut kuralların bir bilgisine sahip olduklarını ileri sürdü. Chomsky dil öğrenmenin alışkanlık biçimlendirmenin ürünü değil, aksine kural oluşturma olarak düşünülmesi gerektiğini savundu. Bu nedenle, dil edinimi insanların elde ettikleri dilin kurallarını keşfetmek için kendi düşünme süreçlerini veya bilişlerini kullandıkları bir yöntem olarak düşünülmelidir. (Larsen-Freeman and Anderson, 2007). İnsan bilişi üzerine yapılan vurgular Bilişsel Kod Yaklaşımının kurulmasına yol açtı (Celce-Murcia 1991). Zamanla dilin bir iletişim aracı olduğu görüşü kabul gördü. Bunun üzerine iletişim kurma ve dilin günlük yaşamda kullanımına yönelik çalışmalar yapıldı.

Öte yandan tarihsel süreç içinde dil öğretimine yaklaşımlar kuralcı-betimleyici ikilemi üzerinden tartışılmıştır. Betimsel yaklaşım dilde doğruluğa ilişkin önyargı içermeyen, sürekli değişimin ve gelişimin olduğunu savunan bir yaklaşım iken, kuralcı yaklaşım, dilde doğruluğa ilişkin yargılarda bulunan, doğruluk açısından klasik dilleri örnek alan, dilin eskiden kullanılan biçimlerini tercih eden, kişisel sezilere dayanan bir yaklaşımdır (akt. Duman, 2013). Crystal (1989) kuralcı ve betimleyici yaklaşımların dilde iki ucu temsil ettiklerini; betimleyicilerin bütün dil kullanımlarını eşit şekilde kabul edilebilir buldukları ancak standartları önemsemedikleri, kuralcılarının ise tarihî gelenekçiliği körü körüne izledikleri için eleştirir.

Günümüz dilbiliminin temel varsayımlarından biri, dilbilimin kuralcı değil, betimleyici bir disiplin olmasıdır. Lyons'a (1990) göre, dilbilimin amacı, toplumdaki bireylerin nasıl konuşmaları gerektiğini belirlemek değil, nasıl konuştuklarını betimlemektir. Ölçünlü dillere karşı mesafeli duran betimleyici yaklaşım, (...) kuralcılığın önemsiz olduğu kadar konu dışı olduğunu da ileri sürmüştür. Kuralcıların *eski doğrudur* konusundaki ısrarlarına karşı dilbilimciler dilin sürekli bir değişim içinde olduğunu söylemekte. Mesthrie vd. (2000) ve Milroy (1998)'a göre ölçünlü dil, daha çok bir yazılı dil değişkesidir ve nüfusun çok küçük bir kısmını oluşturan üst ve üst-orta sınıfa aittir. Preston (1998) da dilin çeşitli görünüşleri olabileceği gerçeğini kuralcıların görmezlikten geldiğini, dilin sadece, yazıya aktarılmış ölçünlü hâlini esas aldıklarını dile getirir.

İster sözle isterse yazıyla üretilen metinlerden dil ve anlatım bakımından kusursuz olanlar beğeni toplar. Dil ve anlatım bakımından kusursuz; içerik bakımından özgün olan anlatımlar, bu özelliklerini bağlı oldukları dil kurallarına uyumdan elde ederler. Bu uyumu, tarihi süreçte Doğuda belagat,** Batıda retorik*** sağlamaya çalışmıştır. Görülüyor ki farklı dil ve kültür ortamında gelişen belagat ile retorik benzer işlevlere sahip ve aynı amaca hizmet etmiştir. Belagat ve retorik getirdiği çeşitli teknikler, insanların kendilerini muhataplarına etkili ve güzel bir tarzda ifade edebilme, başkalarını

** Belagat ses ve mana kusurlarından arınmış; telaffuzu açık, anlamı anlaşılır, dili sade ve akıcı, kulağa hoş gelen ve söz dizimi mükemmel olan bir anlatımın bağlama uygun olması anlamında kullanılmaktadır. Belagat; terim olarak her şeyden önce meânî (kelâmın muktezâ-yı hâle uygunluğunu sağlama), beyân (en açık bir şekilde ifade etme), bedii (kelâmı süsleme) ve tevâbi'ini içine alan bir ilmin adıdır. Bu ilim ile sözün (kelâmın) kısımlarından sahih olanını "ihtiyâr" edebilme melekesi kazanılır. Sözün belîğ olabilmesi için delâletin açıklığı, söz yerinin gözetilmesi şarttır. Esasen böyle kelâm kısa, kolay ve mânâca zengin olur (Bilgegil, 1980). Bu konuda M. Rifat ise şunları dile getirmektedir: "Belagat: muktezâ-yı hâle mutabık söz söylemek"tir (M. Rifat, 1308).

***Batıda, dili kusursuz kullanmanın yol ve yöntemlerini öğreten disiplin retoriktir. Retorika terimi ilk kez Platon'un "Gorgias" diyalogunda "sanat" anlamında kullanılır. Antik Çağ'da geniş anlamıyla "dili ikna edici biçimde kullanma sanatı" olarak tanımlanmıştır. Retorik sözlük anlamıyla hitabet sanatıdır. (Çadrcı, 2010).

Yazmayı yöneten ilkeler, zamanla halk hitabeleri için konuşma dilini kullanma biçimini etkiledi. Etkili konuşmanın eski ilkeleri ve etkili yazmanın yeni ilkeleri arasındaki etkileşim, eninde sonunda hayli gelişmiş bir etkinlik olan hitabeti doğurdu. Klâsik hitabet döneminde, büyük hatipler, önemli fikirleri sunmak için konuşma dilini becerikli bir şekilde kullandıklarından ötürü saygın insanlardı (Atlan and Biron, 1964: 693).

tam ve doğru anlayabilme yollarını sunmuş; bu yolla insanlar sağlıklı iletişim kurma imkânını elde edebilmiştir.

Amaç: Bu çalışmanın amacı, “Konuşma Sanatı ve İngilizce Kompozisyon” başlıklı metin üzerinde dilbilimsel bir çözümleme yaparak bu metnin özellikle sözlü ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili ileri sürdüğü kuram ve uygulamaya ilişkin görüşleri ile günümüz dilbilimsel ve dil bilgisel yaklaşımları arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek ve Türk okurlarına Türk dilinde yazılmış eserlerde karşılaştıkları benzer durumlarla karşılaştırma yapma ve çıkarım elde etme imkânı sunmaktır.

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma modellerinden örnek olay modeline göre gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Örnek olay tarama modeli, evrendeki belli bir ünitenin (birey, aile, okul, hastane, dernek ve benzerlerini), derinliğine ve genişliğine, kendisi ve çevresi ile olan ilişkileri belirleyerek o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan tarama düzenlemeleridir. (Karasar, 2016: 119). Bu çalışma bir taraftan filolojik bir niteliğe sahip olma yanında, dilbilimin bir dalı olan pragmatik için de bir örnek oluşturmaktadır.

Ana Madde/ Çalışmanın Veri Tabanı

Bu çalışmada, Carpenter’ın “Rhetoric and English Composition” adlı eserindeki aynı başlıklı ve kendi içinde anlam bütünlüğü olan ve araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen metin üzerinde çalışılmıştır. Metinde dil becerilerinden konuşma ve yazmanın önemi, niteliği ve edinimi üzerinde durulmaktadır. Bibliyografik künyesi: *Carpenter. George R. Rhetoric and English Composition, New York, The Macmillan Company London, 1913’tür.*

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Diğer yandan materyalin hazır olması ve toplama sürecini, araştırmacının öznelliğinden kurtarır (Mayring, 2000). “Konuşma Sanatı ve İngilizce Kompozisyon” başlıklı metin üzerinde dilbilimsel bir çözümleme yaparak sözlü ve yazılı anlatım becerisiyle ilgili kuram ve uygulamaya ilişkin hususlar belirlenmeye çalışıldı. Çevirisi yapılan metnin her bölümü aslına uygun olarak numaralandırılmıştır. Çeviri metin italik olarak yazılmıştır. Böylece asıl metin ile okuyucunun teması sağlanmaya çalışılmıştır. Hemen ardı sıra Okurlara sunulan bu çeviri metinde ileri sürülen görüşler ile günümüz yaklaşımları arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin gerekli açıklamalar *Tartışma ve Yorum* bölümünde ele alınmıştır.

Metnin yapısı

Bu çalışmada, *konuşma sanatı ve yazılı anlatım* ile ilgili öğretici bir metin ele alınmıştır. Ele alınan metin iki ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar “*Konuşma Sanatı*” ve “*İngilizce Kompozisyon*”dur. Metin, kendi içinde anlam bütünlüğü bulunan 19 alt birimden oluşmaktadır. Retorik ve İngilizce Kompozisyon’un bu cildi, 1899 ve 1900’de yayınlanan *Retorik ve İngilizce Kompozisyon*’un üzerinde birçok değişiklik, düzeltme ve ekleme yapılarak gözden geçirilmiş son şeklidir.

Metnin ana düşüncesi

Bu metnin ana düşüncesi, konuşma ve yazma sanatının temel kurallarını ve ilkelerini mümkün olduğu kadar en iyi düzende ve en açık bir tarzda anlatmak ve bu kuralların uygulanması için uygun örnekler sağlamaktır.

Metnin önemi

Dilin kendisi kadar, öğretilmesi de büyük bir öneme sahiptir. Dilbilim ve edebiyat başta olmak üzere çeviribilimin ilke ve yöntemlerini göz önünde tutularak çevirisini yaptığımız konuşma ve yazma sanatının inceliklerini konu alan bu eser dil öğretimi bakımından dikkat çekicidir. Bu metinde, rhetoric terimi, hem bu sanatın dayandığı ilkeler hem de bu sanattaki uygulamalar anlamında kullanılmıştır. Konuşma, esas olarak bir sanat olması yanında, o, aynı zamanda bir bilimdir.

Dünyamızın küçüldüğü, iletişim ihtiyacının arttığı bir ortamda dilin kullanımıyla ilgili becerilerin öğrenimi/edinimi önem kazanmaktadır. Aslı, İngilizce olarak yazılan *Konuşma Sanatı ve İngilizce Kompozisyon***** un incelenmesi, öğrenenlerin karşılaştırma yoluyla kendi ana dillerinin dil bilgisi kuralları ve anlatım tekniklerine aşina olacaklarından ana dillerini daha iyi konuşup yazmalarına yardım edecektir. Bu metnin geçmiş dönemde kaleme alınmış olması, onun işlev ve değerini azaltmaz.

TARTIŞMA ve YORUM

1. Konuşma Sanatının Tanımı: *Konuşma sanatı dil aracılığıyla yapılan etkili iletişim sanatıdır veya daha basitçe, ne demek istediğimizi kelimelerle tam olarak ifade etme sanatıdır* (Carpenter, 1913: 7).

Carpenter, konuşmayı dil aracılığıyla yapılan etkili iletişim sanatı olarak tanımlamaktadır. Şemsettin Sami (1317) Türkçe Sözlüğünde bu kelimedeki ilk sesin (sı) ve (sa) okunmasına göre anlamlarında fark olduğunu, (sanaât) okunursa maddiyatla, (sinaât) okunursa maneviyatla ilgili olacağını söylüyor. Birincinin karşılığı olarak Fransızca (metier), ikincisinin karşılığı olarak (art) kelimelerini zikrediyor. Fakat bugün, dilimizde gerek (metier) gerek (art) karşılığı olsun, her iki mana için de yalnız “sanat” kelimesi kullanılmaya başlanmış ve “sanaât” kelimesi unutulmuş, yalnız (metier) karşılığı diğerinden ayırt edilmek istenildiğinde –bir zamanlar– “hırfet” kelimesi kullanılmıştır. Calp’a göre ise “Sanat, doğuştan getirilen üstün yetenekler veya alıştırma ve tekrarlarla ortaya konan zekâ ürünü eserlerdir denilebilir. Buna göre sanat kelimesinin iki anlamı bulunur: Birinci anlamı, yetenek ve alıştırma veya bilgi elde etme yoluyla beşerî ihtiyaçlardan birinin giderilmesi için yapılan iştir. Marangozluk, terzilik, demircilik; doktorluk, avukatlık gibi sanatlar böyledir. İkincisi hüner, maharet, marifet anlamlarına gelir ki bu daha geneldir. Mesela “Falanca sanat sahibidir denildiğinde, bu sözle “Maharet sahibidir, marifet sahibidir.” gibi bir anlam kastedilir (Calp, 2017: 11). Moran’a göre, düşüncelerimizi konuşma yoluyla aktarıyoruz (Moran, 1994). Carpenter’in burada, sanatın bunlar ve daha başka anlamları arasından sanata “hüner, maharet, marifet” anlamlarını yüklediğini söylemek olasıdır.

2. Açıklanan Tanıma Göre: Konuşma bir sanattır. *İlk olarak, konuşma sanatını bir bilim değil, bir sanat olarak adlandırdığımızı dikkat edelim. Bu iki kelimenin anlamları, sıklıkla, birbirine çok yakındır; fakat onlar arasındaki temel ayrım, bilimin bilgiyi, sanatın ise hüneri ifade etmesidir. Mesela, amacı maddi şeylerin birleşimini anlamak olan kimya, önemli bir bilimdir. Bir kimse, kimyanın ilke ve kanunlarını, uygulamadaki herhangi bir beceriyi elde etmeksizin de anlayabilir. Bununla birlikte, müzik, dans, resim, yüzme ve birçok benzer uğraşı çeşitleri kadar mühendisliğin çeşitli dalları da sanattır. Çok büyük ölçüde mühendis, hatta bir dereceye kadar yüzücü bile, sanatlarının dayandığı ilkeleri anlamalıdır ve bu ilkeler mühendislik biliminin ve yüzme fenninin terkihi olarak düşünülebilir; fakat uygulayıcı mühendis ve uygulayıcı yüzücünün başarısı, bu ilkeleri*

**** **Metnin Yazarı:** George Rice Carpenter (25 Ekim 1863 - 8 Nisan 1909), dikkat çekici bir eğitimci, bilgin ve yazardır... Phillips Akademi, Andover'a kayıt yaptıktan sonra, 1886'da mezun olduğu Harvard'a girmiştir. 1888'de Harvard öğretim üyesi ve 1893'e kadar MIT'de yardımcı doçent olan Carpenter daha sonra New York'taki Columbia Üniversitesi'nde İngilizce Rhetoric (etkili konuşma sanatı) profesörü ve başkanı olur. Çok sayıda ders kitabı ve hitabet ile ilgili konularda birçok makalesi bulunan Carpenter 1909'da New York'ta ölür. Columbia'da bir kütüphane onun onuruna adlandırılmıştır.

Kitaplarından birkaçı

* Carpenter, G. R. Amcan Prose: Selections with Critical Introductions by Various Writers and a General Introduction, Macmillan, 1898.

* Carpenter, G. R.. The Episode of the Donna Pietosa, 1889.

(<https://www.revolvvy.com/page/George-Rice-Carpenter>) (Erişim tarihi: 23.02.2019)

uygulamakla ortaya çıkan beceriye bağlıdır. Şu hâlde, konuşma, esas olarak bir sanattır. İyi yazmak için, şüphesiz, bilinçli ya da bilinçsiz olarak belirli ilkeleri izlemeliyiz; fakat bu ilkelerin bilgisi esas değildir. Konuşma sanatının ana unsuru, öğrenmekte olduğumuz sanatın, incelediğimiz ilkelerin uygulamasındaki beceriyi elde etmemiz ve yerine getirmemizdir (Carpenter, 1913: 7).

Carpenter (1913), *dil aracılığıyla yapılan etkili iletişim sanatı olan konuşmanın bir bilim değil, bir sanat olarak kabul etikten sonra, bilim ile sanat arasındaki temel ayrımın bilimin bilgiyi, sanatın ise hüneri ifade ettiğine işaret etmektedir.*

Sanat insandaki güzellik duygusunu harekete geçirip ruhî dalgalanmaları oluştururken ilim ve fen insana araştırma ve incelemelerden elde edilen bilgiyi sunar. İliherm ve fen akıl ve muhakemeye, araştırmaya; araştırmalardan çıkarılacak mantikî sonuçlara dayandığı halde, sanat buna genellikle kayıtsız kalır. ... Sanat herhangi bir olguyu ispatlama durumunda ve iddiasında olmasa da akla, mantığa ters düşmemek, tutarlı olmak durumundadır. (Calp, 2017: 11). Kıran ve Kıran'a göre: sözbilimin'inin doğuşu mantığın doğuşuna bağlıdır. Mantık iyi ya da kötü akıl yürütmelerin, kanıtların incelenmesi olmasına karşın, sözbilim güzel konuşma ya da hitabet sanatı ve tekniğidir (2000: 233). Kıran ve Kıran'ın bu görüşleri ile Carpenter'ın görüşleri örtüşmektedir. Yine Kıran ve Kıran'a göre: sözbilim bir hak savunma tekniğiydi. Bir duruşmada herhangi bir davayı lehte ve veya aleyhte savunmak, yargıcın da bu savunmaya katılmasını sağlamak temel amaçtır. Böylece sözün iletişimden başka, bir de inandırma (ikna etme) gücüne sahip olduğu ortaya çıkar (Kıran A.; Kıran Z., 2000: 233). Konuşma sanatında ilkelerin uygulamasındaki beceriye uygun olduğunda konuşma, bir güzel sanat olarak adlandırılabilir. Belli bir dönem için, temel olarak konuşma dilinin öğretimi, telaffuz etme, sesin artistik kullanımı ve özenlice düzenlenen zarif vücut hareketleri gibi konularla ilgilenen hitabet, bir iletişim davranışı olmaktan çok, uygulamalı bir sanat oldu (Atlan and Biron, 1964: 693). Konuşma sanatı, bir iletişim sanatı olmasıyla, mühendislik gibi teknik yahut uygulamalı sanatlardan ayrılır. O, duygu ve düşünceleri çizgiler, renkler veya müzik sesleri aracılığıyla değil, dil aracılığıyla ifade etmesi ile güzel sanatlardan ayrılır.

3. Açıklanan Tanıma Göre: Konuşma bir iletişim sanatıdır. İkinci olarak, *inceleyeceğimiz sanatın kendimiz dışındaki insanlara bir şeyler söylemek olan iletişimi kapsadığına dikkat edelim. Konuşma sanatının bu anlamı yalın görünse de, akılda tutulması zordur. Bir konuşmacı ya da yazar, asıl önemli olanın söylenenleri okuyucu ya da dinleyicinin anlaması olduğunu unutarak düşüncelerini öyle ifade eder ki, sadece kendi anladığında genellikle görevinin yapıldığı hissine kapılır* (Carpenter, 1913: 7).

Bu bölümde *konuşmanın bir iletişim sanatı* olduğu vurgulanmakta ve iletişimin niteliğine dikkat çekilmektedir. Konuşmacı ya da yazarın okuyucu veya dinleyici tarafından anlaşılmasının önemine vurgu yapılmaktadır. Carpenter'ın bu görüşünü Doğan desteklemektedir: “Ses organları aracılığıyla karşı tarafa iletilmek istenen unsurların karşı tarafın zihninde de kendi zihnindeki şekliyle oluşması, konuşmacının amacını oluşturur. Her konuşmacı, söylediklerinin dinleyiciler tarafından tam olarak anlaşılmasını ister. Bu, sağlıklı iletişim için gerekli bir şarttır” (Doğan, 2009). Konuşma, en doğal ve en sık kullanılan bir dil beceresidir. Konuşma becerisi gelişmemiş insanlar, toplumla iletişim kurmakta sıkıntı çekerler.

4. Açıklanan Tanıma Göre: Konuşma etkili bir iletişim sanatıdır. Üçüncü olarak, *kesin olarak ne demek istediğimizi açıklama sanatı olan konuşma sanatının dil yoluyla oluşturulan etkili iletişim sanatı olduğuna dikkat edelim. Kendimizi yeteri kadar iyi ifade etme sanatını hepimiz zaten edindik. Küçük bir çocuk bile duygu ve düşüncelerini kabaca bildirebilir. Öğreneceğimiz şey, okuyucu ya da dinleyicinin tam olarak ne düşündüğümüzü anlayabilmesi ve bütün olarak ne hissettiğimizi kavrayabilmesi için, kesin düşünce ve duygularımızı mümkün olduğu kadar doğruya yakın bir şekilde okuyucu ya da dinleyicinin zihnine nakletmede, bize yardımcı olmada aracılık eden bu sanatı kavramaktır* (Carpenter, 1913: 7).

Yazar, konuşmacının duygu ve düşüncelerini okuyucu veya dinleyicilere tam ve doğru olarak aktarmanın önemine dikkat çekmektedir. Doğan'a göre her dilsel topluluk, doğru iletişim kurmayı sağlayan ortak ses ve anlam aktarım dizileri ile bunların doğruluğunu denetleyen kuralları doğal dil ortamında kazanır ve onlar hafızasında daima hazırdır. (Doğan, 2006). Dil, çeşitli düşünceleri, duyguları, inançları, tutumları, değer yargılarını ifade etmede ve öğretmede; görüp algılanan, yaşanan olaylarla ilgili kültür birikimini nakletmede; soru sormada, emir vermede, istekte bulunmada kullandığımız çok önemli ve vazgeçemeyeceğimiz bir iletişim aracıdır. Belli bir metni, bir söylemi üreten konuşucu, Grice'ın ortaya koyduğu -onun özdeyiş (maxim) dediği- birtakım ilkeleri gözetmek zorundadır. Örneğin konuşucu, konuşmasını, o anda benimsenen amaç ve doğrultuda biçimlendirmeli (işbirliği ilkesi), metni, gerektiği kadar bilgi verici nitelikte hazırlamalı (nicelik ilkesi), hangi bilginin verilmesinin daha önemli olduğunu göz önünde tutmalı (önem ilkesi) biçiminde özetlenebilecek ilkeler bunlar arasındadır. (Aksan, 1998).

5. Konuşma Sanatı: İngilizce Kompozisyon; Dil Bilgisi. *Konuşma, esas olarak bir sanat olmasına rağmen, o, bir dereceye kadar bir bilimdir. Genelde, rhetoric (konuşma sanatı) terimini, hem bu sanatın dayandığı ilkeleri hem de bizzat bu sanattaki uygulamaları kapsar şekilde kullanırız. Bazen, özellikle bir eğitim sisteminin bölümleri olarak retorik ve kompozisyondan söz ettiğimizde, retorik terimini sanatın ilkelerini karşılamak için ve kompozisyon terimini ise bu ilkeleri uygulama becerisini kazandıığımız uygulamalı alıştırmaları karşılamak için kullanırız. Bu anlamda Retorik bir bilim olarak adlandırılabilir ve kompozisyon bir sanat sayılabilir. Yine bu anlamda, retorik, bazen formal (biçimsel) retorik yani, bilimsel olarak düzenlenmiş tanımlar, kurallar ve ilkelerin bir takımı olarak düşünülen retorik diye adlandırılır.*

Dil bilgisi bir cümledeki kelimelerin karşılıklı ilişkileri ile ilgilenir. Eğer bu ilişkiler geleneğe göre olursa, o cümlenin dil bilgisi bakımından doğru olduğunu söyleriz. Bir kural olarak, retorik, kendisiyle düzene sokulmuş cümlelerin dil bilgisi bakımından doğruluğunu kabul eder ve onların etkililik ve güzellikleri ve belirli fikirleri ifade etmedeki doğruluğuyla bizzat ilgilenir. Yani retorik, bir yazı parçası hususunda: 'Bu kelimeler, yazarın söylemek istediklerini ifade eder mi? Onlar (kelimeler) yazarın zihnindeki düşünceleri en iyi şekilde ifade etmek için bir araya getirilmiş mi?' (Carpenter, 1913: 8).

Yazarın *retorik* ve *kompozisyon* terimlerine yüklediği anlam dikkat çekicidir. Carpenter *Bu bölümde, konuşmanın esas olarak bir sanat olmasına rağmen, onun belirli ölçüde bilim olduğu ifade edilmekte ve konuşma sanatı anlamındaki retorik teriminin hem konuşma sanatının dayanan ilkeleri hem de bu sanattaki uygulamaları kapsadığı belirtilmektedir. Retorik teriminin sanatın ilkelerini, kompozisyon teriminin ise bu ilkeleri uygulama becerisini kazandıran uygulamalı alıştırmaları karşılamak için kullanıldığına işaret edildikten sonra retorik bir bilim olarak adlandırılabilir ve kompozisyonun ise sanat sayılabileceği ileri sürülmektedir. Böylece retorik teriminin bir taraftan bilimsel olarak düzenlenmiş tanımlar, kurallar ve ilkelerden oluşan bir sistem, kompozisyonun ise sanat olarak tanımlanabileceği ifade edilmektedir.*

Roland, dil bilgisi öğretim sürecinde cümlede söz dizimi ve anlamaya ağırlık verilmektedir (Roland, 2005). İyi bir konuşmanın altında yatan ilkelerin incelenmesi, başarılı konuşmaya doğru atılan ilk adımdır. İlkeleri uygulamak önemlidir. Fakat ilkelerin uygulanması sizi iyi bir konuşmacı yapmayabilir. Her şeyden önce, iyi bir konuşmacı, kendine başvurduğunda, orada birisini (kendini) bulan kişidir.

Ülkemizde uygulanan "dil ve anlatım" derslerinin hedef, içerik ve başvurulan yöntem bakımından karşılaştırıldığında gerek teori gerekse uygulama bakımından durumun genellikle iç açıcı olmadığı görülür. Kaplan'ın bu husustaki görüşleri oldukça çarpıcıdır: "Öğrencilerin imtihan kâğıtlarını okuyorum; çoğunda bir yığın bilgi var, fakat konu ile ilgisi yok ve karma karışık. Kompozisyon işte

bunların zıddıdır. Çeşitli konularda düzensiz bir yığın bilgiye sahip olmak yeterli değildir. Öğrenci herhangi bir konuda lüzumlu ile lüzumsuzu seçebilmeli, fikirlerini bir sıraya koymasını öğrenmelidir.” (Kaplan, 1972: 9) Öte yandan Demir’e göre “Dil bilgisi öğretiminin amacı, öğrenciyi birtakım tanımlar ve kurallar belletmek değildir. Amaç, ana dilinin canlı ve etkili kullanımını gözlem yoluyla gerek sözle, gerek yazı ile isteklerini doğru anlatma yeteneklerini geliştirmek; öğrencilere kuramsal bilgi vermek yerine, onların ana dilleri olan Türkçede karşılaştıkları anlama ve anlatma güçlüklerini yenmek, uygulama becerisi kazanmalarını sağlamaktır.” (Demir, 1997).

Dil bilgisi konuları, öğrencinin dil becerilerinin geliştirilmesinde bir etkinlik alanı olarak düşünülmesi, dil bilgisi dil becerilerine ulaşmada araç olmalıdır. Önemli olan dil bilgisi kurallarının metinde bulunması değil, öğrencilerin bunları doğru kullanması, kullanırken dil becerisine kattığı değeri sezmesi, kendi dil yapısını oluştururken bunları başarıyla kullanabilmesidir (Karadüz, 2007, 292). Calp, “Yazılı Anlatım Performansı ile Anlatımda Kullanılan Cümleler Arasındaki İlişki: 8. ve 11. Sınıflar Örneği” başlıklı çalışmasında, *öğrencilerin yazılı anlatım performansını artırabilmek için “cümle”nin yapı ve anlam ilişkisi üzerinde durulmalıdır*, yargısında bulunmaktadır (Calp, 2015). Çözümünecek cümleler, yazarların edebî değer taşıyan eserlerinden seçilmelidir; çünkü bunlar, dilin anlatım doğallığını yansıtır. Ayrıca dil, kullanımdan doğar; yazar, şair ve sanatkarlar büyük ölçüde dilin kullanımında titizdirler. Bundan dolayı dil kullanımı bakımından onlar aynı zamanda bir otorite sayılacağı için onlara uyulmalıdır.

6. Çalışmamızın İki Yönü: Çalışmamızın iki yönü vardır. -Tanımlar, kurallar ve ilkelerin incelenmesi ve onları uygulamadaki becerilerin kazanılması. Bu iki yönün her ikisi de önemlidir ve hiçbirini ihmal edilmemelidir. Doğrusu, bir öğrencinin, konuşma sanatının formal yönünü tam olarak anlamaksızın, kompozisyonda ilerleyebilmesi durumu nadirdir ve konuşma sanatının formal yönünün anlaşılması, zihni eğitim olarak yararlı olmasına rağmen, kompozisyondaki beceriyle karşılaştırıldığında daha az değerlidir (Carpenter, 1913: 8).

Kerimoğlu’nun (2006) “Dil bilgisini mükemmelen bilen bir kişinin o dili çok iyi yazacağı ve konuşacağı peşinen kabul edilemez. Ancak dil bilgisi öğretimi yapılması tümünden yetersiz görülmez. Dilde doğru yanlış kavramı, büyük ölçüde dil bilgisinin saptadığı kurallarla belirir.” şeklindeki görüşleri Carpenter’ın tezini desteklemektedir. Celce-Murcia ve Hilles’e göre dil bilgisi, bir dilin morfoloji ve sentaks yapısının kurallarını oluşturan bir alandır. Bu kurallar, ana dilini konuşabilen bireylerce doğal olarak bilinir. (1988). Doğru ve düzgün anlatım doğuştan gelen bir yetenek değil, eğitimle elde edilen bir beceridir ve çaba harcayarak kazanılır, uygulama yapılarak geliştirilir (Göçer, 2018). İyi konuşmacılar doğmaz, yetiştirilir. Hem iyi konuşmacı hem de iyi bir konuşma, iyi bir hazırlanmanın sonucudur. Demirel’e göre: Dilin kurallarını öğretmek için dil bilgisi öğretimine ihtiyaç duyulmaktadır. (Demirel, 1999). Temel yeterlik alanı olarak anlama, okuma ve dinleme becerilerini; anlatma temel yeterlik alanı da konuşma ve yazma becerilerini içine alır. Özdemir’e (1991: 98) göre, dinleme, okuma, konuşma ve yazma gerçekte dilin dört temel becerisi ya da iletişimsel işlevidir. Bunlardan dinleme ile okumaya alıcı dilsel etkinlikler; sözle ve yazıyla bize gönderilenleri dinleme ve okuma yoluyla alırız. Konuşma ve yazmaya da verici dilsel etkinlikler diyoruz (Özdemir, 1991). Bruner’e göre bir şeyler ifade edebilmek için dilin bazı öğelerini ve kurallarını bilmek gerekmektedir. Ancak bu süreçte dil bilgisini bilmek başlı başına bir amaç olmamalıdır. Dil bilgisi, herhangi bir şeyi anlamak, bir anlamı aktarmak ve iletişim kurmak için kullanılmalıdır. Dil bilgisi anlamlı olmalıdır. Düşünmek, anlamak ve zihinsel gelişim için dil bilgisinden yararlanılmalıdır (Güneş, 2007b).

7. Anlatımın Temeli Olan Düşünce: Öğrenciler, düşüncenin, anlatımın gerçek temeli olduğunu hatırlamalıdır. Açık ve etkili düşünmeyi sürdüren öğrenci, çoğu durumlarda kendini “açık ve etkili” bir şekilde ifade etme gücünü kazanmada başarılı olacaktır. Konuşma sanatının öğretimine böylesine vurgu yüklememiz, öğrencilerin anlatımın düşünceden daha önemli olduğuna yahut kelime

gücünün fikir gücünden daha önemli olduğuna inanmalarına sebep olursa yanılmış oluruz. Konuşma sanatının “gerçek temeli düşünce”dir. Ne kadar güzel ifade edilirse edilsin, düşünceden yoksun olan şey, nispi olarak değersizdir. Yazma ile ilgili ilk ve en önemli adım düşüncedir (Carpenter, 1913: 8-9).

Carpenter’ın dikkat çektiği hususlardan biri de “düşünce”dir. Carpenter,). Aksan’a göre ise dil, *çok güçlü, büyüklü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir (Aksan, 2009)*. Aksan’ın bu görüşü ile Carpenter’ın görüşü uyumaktadır. “Ne kadar güzel ifade edilirse edilsin, düşünceden yoksun olan şey, nispi olarak değersizdir. Yazma ile ilgili ilk ve en önemli adım düşüncedir.” görüşündedir. Güneş’e, göre, yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir. Yazma sürecine beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesi ile başlamaktadır. Yazının; amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir (2007a). Güneş’in bu görüşü Carpenter’ın “Yazma ile ilgili ilk ve en önemli adım düşüncedir.” görüşünü desteklemektedir. Ülkemizde, bütün öğretim kademelerindeki öğrencilerin “dil ve anlatım” derslerinde oluşturdukları kompozisyonların başarısızlıkların altında düşünmeksizin, malzeme edinmeksizin ya da malzemeyi düzene koymadan çalakalem yazma alışkanlıklarının olduğu söylenebilir. Hâlbuki Epiharmus der ki, insan düşünce ile görür ve duyar; her şeyden faydalanan, her şeyi düzene sokan, başa geçip yöneten düşüncedir; geri kalan her şey kör, sağır ve cansızdır. <https://asimekrem.tumblr> (Erişim Tarihi: 23 Mayıs 2019).

8. İyi Yazma ve İyi Konuşma Alışkanlığı: *Çok az insan geniş toplum kitlelerini ilgilendiren fikirlere sahip olabildiği için herhangi bir kuşakta çok az insan büyük yazar olabilir; Fakat her insan, düşüncelerini açıkça ve etkili olarak ifade etme gücünü kazanmalıdır. Bu gücün elde edilmesi, büyük ölçüde, öncelikle akla dayanan bir “alışkanlık” meselesidir. Bu kitabın amacı ortaokuldaki öğrencilere böyle bir istikamet sağlamada öğretmenlere yardım etmektir. Bununla birlikte, iyi yazma gücünün iyi konuşma gücü ile büyük ölçüde ilişkili olduğu unutulmamalıdır. Bizler yazdıklarımızdan daha fazla konuşuruz ve bundan dolayı kendini sözlü olarak iyi ifade etmeyi öğrenen kişi, yazılı kompozisyonda benzer bir alışkanlığı elde etmenin zor bir iş olmayacağından emin olabilir. Diğer taraftan, düzensiz ve etkisiz konuşma alışkanlıklarına kendini bırakan insan, dikkatini yazılı kompozisyona çevirdiğinde, bu alışkanlıklardan kendini kurtarmada büyük bir zorluğa sahip olacaktır (Carpenter, 1913: 9).*

Bu bölümde, Carpenter, “iyi yazma ile iyi konuşma alışkanlığının at başı gittiğine işaret ederek herhangi bir kuşakta çok az insanın büyük yazar olabileceğine fakat her insanın düşüncelerini açıkça ve etkili olarak ifade etme gücünü kazanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu yeteneğin elde edilmesinin aklın ışığında “alışkanlık” meselesi olduğuna ifade etmektedir. Bir dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilime dil bilgisi denir. Dil bilgisi doğru konuşma ve yazmanın bilimsel yöntemini öğretir (Ediskun 1988). Dil bilgisi, dil becerilerinin geliştirilmesinde başvurulan öğretimin bir parçasıdır. Öğrenciler, yazma becerilerinde dile ve dil bilgisine hâkimiyetleri ölçüsünde başarılı olurlar (Hutchinson, McCavitt, Kude ve Vallow, 2002). Vygotsky ise, Carpenter’dan farklı düşünmektedir: “Çocuk, yazı yazmayı öğrenirken kendini konuşmanın duyumsal yönlerinden arındırıp, *sözcüklerin yerine sözcük imgelerini koymak* zorundadır. (Vygotsky, 1998). Toplumumuzda “Yazmak bir kabiliyet işidir, herkes yazamaz.” görüşü yaygın olmasına karşın Özbay (2010: 258) “iyi ve doğru yazmanın Türkçeyi hatasız kullanan herkesin yapabileceği bir iş olduğunu ve yazma tekniğini, dilin kurallarını bilen, bu bilgileri sürekli uygulayan herkesin, zamanla iyi ve doğru yazma alışkanlığını kazanabileceğini” belirtmiştir (Avcı ve İşeri, 2014).

9. Kompozisyon Çalışmasının Önemi: *Yukarıdaki açıklamalardan, kompozisyondaki çalışmanın formal retorikteki çalışmaya katılması ve eşlik etmesi gerektiği aşikârdır. Bu kitabın yazarının yaptığı tüm şey, retorik’in temel kurallarını ve ilkelerini mümkün olduğu kadar en iyi düzende ve en açık bir tarzda yazmak ve bu kuralların uygulanması için uygun örnekler sağlamaktır. Öğretmenin*

çalışmasının bu kısmında yapabileceği tüm şey, öğrencinin kuralları ve ilkeleri iyice öğrenmesini ve verilen alıştırmalarda onları zekice uygulamasını gözetmektir. Fakat ilkeleri uygulama çalışması bundan daha öteye gider. Her öğrenci, bir kural olarak, bir haftada en az iki kez, kısa bir kompozisyon yazmalı ve öğrendiği bütün ilkeleri, herhangi bir alıştırmadakinden daha bağımsız olarak, kompozisyonunda uygulamaya koymalıdır (Carpenter, 1913: 9-10).

Carpenter, kompozisyon çalışmasında retorik'in temel kurallarını ve ilkelerini en iyi düzen ve en açık bir tarzda yazmak ve bu kuralların uygulanması için uygun örnekler sağlamanın önemini belirtir. Öğretmenin öğrencilerin kural ve ilkeleri iyice öğrenmelerini ve verilen alıştırmalarda onları zekice uygulamalarını gözetmesi gerektiğini söyler. Çocuk ve Kanatlı, bu konuda şu görüşleri ileri sürer: Yazma dil becerisi, metin üretim sürecinin odağında yer alır. İyi bir metin üretiminde, metni metin yapan ölçütlerin bilinmesi ve uygulanması belirleyici bir rol oynar; çünkü metin üretiminde konu ve arka alan bilgisinden çok bunların nasıl örüleceği önemlidir (Çocuk ve Kanatlı, 2012).

Calp ve Calp'a göre: Dil öğretiminde kuru ve yavan bilgileri öğrencinin zihnine zorla yerleştirmek yerine, onları bu konuda düşünme ve incelemeye yönlendirecek öğrenme ortamını hazırlamak gerekir (2016: 141). Bir dilin temel becerilerinin kazandırılması ve işlevsel bir biçimde kullanılmasında dil bilgisi kurallarının önemi büyüktür (Göçer, 2008). İşcan, dil bilgisinin işlevsel yönünü vurgu yapmaktadır (2007). Öğrencilere metinle ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra, bir paragraf üzerinde dil bilgisi konusuyla ilgili çalışmalar yaptırılmalıdır. Burdurlu, bu şekilde yapılan çalışmaların yüzde yetmişin üzerinde verim sağladığını belirtmektedir (Burdurlu, 1992: 4). Tonyalı'nın (2010) araştırma sonuçlarına göre yaratıcı yazma çalışmalarının geleneksel yazılı anlatım çalışmalarına oranla öğrencilerin yazma becerilerine olumlu katkı yaptığı gözlemlenmiştir.

10. Konunun Nasıl Seçileceği: *Kompozisyon çalışmasının başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için, öğretmen tarafından gereksiz bir çalışma yapılmaksızın, öğrencinin kompozisyonlar için kendi konularını seçmeye alışmış olması gereklidir. Konular, aşağıda gösterildiği gibi, birçok kaynaktan seçilebilir. Bununla beraber, öğrenci konuyu hangi kaynaktan seçerse seçsin, o, şunları kesinlikle yapmalıdır: (1) Konu hakkında belirli bazı fikirlere sahip olmalıdır. (2) Konuya karşı "ilgili" olmalıdır. Bir kimsenin söyleyecek bir şeyi olmadığında, iyi yazması imkânsızdır ve bir kimse konunun saçma ve değersiz olduğunu düşündüğünde iyi yazması çok zordur (Carpenter, 1913: 10).*

Yazarın konu seçimi hususunda öğretmenlere herhangi bir sorumluluk yüklememe görüşüne aykırı olarak Güneş, bu nedenle yazma etkinliğine başlamadan önce ön bilgilerin harekete geçirilmesi bilgilerin düzenlenmesi gerçekleştirilmelidir. Bu, bir konunun daha kolay yazılmasını sağlamaktadır. Bu amaçla öğrencilere çeşitli sorular sorulmalı önceden öğrenilen görüş, düşünce, konu vb. gözden geçirilerek bunların hatırlamaları sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin hangi konuyu seçeceğini, yazacağını yani konu belirlemesine yardımcı olunmalıdır." (2007a) görüşünü dile getirmektedir. İçerik planlaması yapmadan önce öğrencinin düşünmesi gereken hususlar vardır. Öğrenci şu soruları kendine yönelmeli: Ben verilen bu konu ile ilgili yazıyı hangi türde yazabilirim? Hangi tür için yeterli bilgi birikimine sahibim? Hangi anlatım türünde daha etkili bir yazı kaleme alabilirim? (Tepeli ve Ertane. 2013). Yazma konusu, daha doğrusu konuyu oluşturan olay, duygu ve düşüncelerin açıklanması üzerinde çalışırken, ele alınan konunun bütününden yola çıkma ilkesi unutulmamalıdır. Göçer konu seçimini bir şarta bağlamaktadır: Öğrencilerin konu seçiminden kontrol ve düzeltmeye kadar yazma sürecini içselleştirmiş olmaları, üretken, yaratıcı ve etkili bir yazma becerisi kazanabilmeleri için gereklidir (Göçer, 2010a). Yazılı anlatım derslerinde öğrencilere verilen konu ne olursa olsun hep o konuyu okuyucuya izah etmek, açıklamak zorunluluğu hissettiklerini, kompozisyon ifadesini bu amaçla yazılan bir yazıdan ibaret gördüklerini tespit ettik (Tepeli ve Ertane. 2013). Kompozisyon yazınız ifadesinden önce verilen konu, öğrenciyi yönlendirmede etkilidir. Ancak bu çalışmalarda dikkatleri çeken şey, hangi konu verilirse verilsin yazılan metinlerin anlatım türünün hemen hemen hep aynı olmasıdır (Tepeli ve Ertane. 2013). Tansel İyi ve Doğru Yazma Usûlleri isimli eserinde yazma aşamalarını tek tek sıralarken "mevzu (konu) bulma"ya öncelik ve önem vermiştir (Tansel, 1985: 3-8). "Konu seçildikten sonra yazar konuyu işleme biçimini belirler ve konuyu temel

bakış açısına bağlayarak bu yönde açıklamaya çalışır. Bu bakış açısına göre konunun ana düşüncesi saptanır ve bu çerçevede yazı geliştirilir.” (Bayraktar vd. 2007: 226).

Yazılı anlatım öncesi öğrenciyle konu hakkında konuşma, yazılı anlatımı güçlendirip geliştirdiği gibi öğrenciyi yazma için cesaretlendirir ve ön bilgileri harekete geçirir. İlgi duymadığı, sevmediği bir konuda öğrenciyi yazmaya zorlamak, pedagojik bakımdan doğru bir yaklaşım değildir. Böyle bir durumda, öğrenci ‘yazma’ya karşı olumsuz bir tutum geliştirebilir. Bu durumun ortadan kaldırılması ve öğrencinin ‘yazma’ya karşı istekli hâle getirilmesi, öğrenciye yazma yeteneği kazandırmaktan daha zordur.

11. İngiliz Edebiyatı Dersinden Konular: *Birçok okulda, rhetoric (konuşma sanatı) dersi, seçilmiş İngiliz klasiklerinin incelenmesi dersiyle aynı zamanda sürdürülür. Bu durum her nerede olursa olsun, öğrenci, kompozisyonlarının çoğu için mükemmel konuları kolayca bulabilir. Örneğin, eğer böyle bir derste öğrenci, The Sir Roger de Coverley Papers’ı okuyorsa, sunulan karakterlerden herhangi birisinin kısa hikâyesini, herhangi bir sayfasını kolayca özetleyebilir, Steele veya Addison’un kısa bir biyografisini yapabilir, dönemin politik partileri, kahve evleri veya onun kendi düşüncesi yahut sınıf çalışması yoluyla doğal olarak önerilmiş olan herhangi bir konu üzerine bir sayfa yazabilir* (Carpenter, 1913: 10).

Yazar, konu seçiminde İngiliz Edebiyatı Dersine göndermede bulunuyor. Birçok okulda, Retorik dersi ile İngiliz Klasiklerinin İncelenmesi dersinin eş zamanlı sürdürüldüğünü, bu durumun, öğrenci kompozisyon konularının seçimi için fırsat oluşturduğunu belirtmektedir. Calp ve Calp’a göre Öğrencileri sanat değeri taşıyan eserlerden zevk alabilir hâle getirmenin yolu, onları yaşlarına, düzeylerine ve okuma eğilimlerine uygun değerli eserleri okumaya yöneltmek ve özendirme (2016: 204).

12. Öteki Çalışmalardan Konular: *Az bir uygulamayla, öğrenci, çalışmasında var olan öteki konulardan iyi yazma konuları elde etmenin hiç de kolay olmadığını keşfedecektir. Hiçbir şey, yazmak için Sezar’ın Galya Savaşı’nda böylesine iyi tanımlanan muharebelerden biri ya da Amerikan, İngiliz veya Roma tarihindeki bir olay veya doğal bilimlerdeki bir süreç yahut ilkeler üzerine dayanan bir öğrenci kompozisyonundan daha anlamlı olamaz ve okumak için de çok az şey daha ilginç olabilir. Öğrencinin kesin bir düşünce ve onu ilgilendiren bir konuyu elde ettiğini düşündüğü okul çalışmasının herhangi bir yerinde, kompozisyonu için iyi bir konu ele geçirdiğinden oldukça emin olabilir* (Carpenter, 1913: 10).

Carpenter, öğrenciler için az bir uygulamayla öteki konulardan iyi yazma konuları elde etmenin pek kolay olmadığını işaret ettikten sonra, Amerikan, İngiliz veya Roma tarihindeki bir olay veya doğal bilimlerdeki bir süreç yahut ilkeleri konu edinen öğrenci kompozisyonlarının anlamlı ve ilginç olabileceğini ifade eder. Yazma etkinliği öncesinde öğrencilerin kişisel ilgileri ve seçtiği konularla ilgili okuması, arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunması gibi etkinlikler yürütülerek öğrencilerin kişisel deneyimlerinin ve birikimlerinin ortaya çıkması sağlanabilir. (Erdiken, 2010). Öğrenciler konuştukları zaman konu hakkında neler bildiklerini görürler. Konu hakkında konuşmakla öğretmen, öğrenciden kimi bilgiler almakta ve öğrenciye konuyla ilgili sorular yöneltebilmekte, böylece öğrenci yazacakları hakkında açık bir anlayış ve güven içine girebilmektedir (Graves, 1983).

13. Hayattan ve Ev Okumalarından Konular: *Çoğu okullar, İngiliz Klasikleri dersindeki belirli miktar ev okumalarını salık vererek, İngiliz Edebiyatındaki derslerine katkıda bulunurlar. Yine burada öğrenci, kompozisyon için yaygın bir konu dizisine sahiptir; özellikle burada olduğu gibi daha çok boş zamanlarda ve kendi zevki için okuduğunda, kendi izlenimleri, sevdikleri ve sevmedikleri -bir romanda en fazla veya en az hayran olduğu karakter, ona daha az çekici gelen kitabın bir parçası, çok ilginç olan manzaralar- hakkında yazmak için daha fazla cesaret duyacaktır. Okul otoriteleri tarafından salık verilenlerden başka, öğrencinin doğal okuma alanı, kendiliğinden yöneldiği gazeteler, dergiler; seyahat, macera veya fen kitapları, konuları meydana getiren materyaller*

bakımından eşit derecede zengindir. Öğrencinin günlük hayatının bütün alanları da eşit derecede zengindir. Hiçbir şey, atıcılık veya balıkçılık, sporlar, seyahatler, hatta hayatın daha sıkıcı yanları - içinde yaşadığımız evler, aşına olduğumuz manzaralar ve sesler, yaptığımız ufak şeyler- hakkındaki yaşantılardan okumak için daha ilginç ve yazmak için daha zevkli olamaz (Carpenter, 1913: 10-11).

Yazar, bu bölümde, hayattan ve ev okumalarından konu seçimi için bol ve zengin malzemenin var olduğunu belirterek örnekler vermektedir: Bunlar arasında, İngiliz Klasikleri dersindeki okumalar, daha çok boş zamanlarda ve kendi zevki için okuduğunda, kendi izlenimleri, sevdikleri ve sevmedikleri -bir romanda en fazla veya en az hayran olduğu karakter, ona daha az çekici gelen kitabın bir parçası, çok ilginç olan manzaralar- okul otoriteleri tarafından salık verilenler, öğrencinin kendiliğinden yöneldiği gazeteler, dergiler; seyahat, macera veya fen kitapları, bunlar arasında sayılabilir.

14. Çok Hırslı Konular: *Bununla birlikte, rhetoric (konuşma sanatı)te yüksekokul çalışmasının ilk yıllarında, kompozisyondaki çalışmaya iki sınır koymak yerindedir.*

1. *Bir öğrencinin sadece kısa denemeler yazması, nadiren en fazla iki sayfa yazması,*
2. *Öğrencinin sık sık hayalî anlatımlara girişmemesi en iyisidir.*

Başlangıçta, belirli konular üzerinde kısa kompozisyonlardaki uygulama yapma bolluğu, orijinal hikâyelerdeki uzun, belirsiz ve konudan konuya atlayan girişimlerden daha iyi sonuçlar üretir. Daha uzun ve daha orijinal çalışmalar için daha sonra bol fırsatlar olacak ve hırslı öğrenci, sanatın temel ilkelerini adam akıllı öğreninceye kadar heveslerini dizginleyerek kazançlı olacaktır.

NOT: Öğrenciler iyi konuların listesini tutmaya teşvik edilmelidir (Carpenter, 1913: 11).

Carpenter, bu bölümde, hırslı konular kapsamında, yüksekokul çalışmasının ilk yıllarında, kompozisyondaki çalışmaya iki sınır koymak yerinde olacağını dile getirmektedir. (1) Bir öğrencinin sadece kısa denemeler yazması, nadiren en fazla iki sayfa yazması, (2) Öğrencinin sık sık hayalî anlatımlara girişmemesi en iyisidir. Not: Öğrenciler iyi konuların listesini tutmaya teşvik edilmelidir.

15. Bir Kompozisyonun Biçimi: *Öğrenci, kompozisyonların biçimi hususunda okul yönetmeliklerini dikkatle gözlemlemelidir. Aşağıdaki genel kurallar bazı okullarda yürürlüktedir. Öğretmenin onların tamamını ya da bazısını benimsemeyi arzu edebilmesi durumunda, kolaylık olsun diye burada sunulmuştur:*

1. *Aşağı yukarı 8 x 10 inç büyüklüğünde kâğıt kullan.*
2. *Koyu mürekkepli dolma kalem kullan ve okunaklı yaz.*
3. *Kâğıdın sadece bir yüzüne yaz.*
4. *Her kâğıdın sol yanında en az bir inçlik (24.5 mm) bir boşluk bırak.*
5. *Eğer sayfa sayısı birden fazla olursa sağ üst köşede kompozisyonunun her sayfasını numaralandır ve okunacakları sırada, sayfaları bir araya getir.*
6. *Kâğıdı uzunluğuna bir kez katla. Adını, bölümünü ya da dâhil olduğun dersi ve kompozisyonun yazıldığı tarihi dış sayfanın üst tarafına yaz. (...)*
7. *İlk sayfanın üstünde ve ortada başlık yazılmalıdır. Başlıktaki her isim, sıfat ve diğer önemli kelimeler büyük harfle başlamalıdır. Başlık ve kompozisyonun başı arasında, böyle bir kâğıt üzerine genellikle çizili en az iki satır arası boşluğa denk bir boş alan olmalıdır.*

8. Paragrafın ilk satırı hariç, kompozisyonun her satırı 4. maddede sözü edilen sınırdan başlamalıdır. Her paragrafın ilk satırı, sağa doğru yaklaşık bir inç öteden başlamalıdır. Bu yolla, bir paragrafta içerden başlamalıdır (Carpenter, 1913: 11).

Bu bölümde, öğrenci kompozisyonlarının biçimi hususunda okul yönetmeliklerine uyma zorunluluğuna işaret edilmektedir. İşlek el yazısı ve doğru imlâ iyi bir kompozisyonun temeli sayılmaktadır. Türkiye’deki okullarda kompozisyonların biçimi ile ilgili kabul edilmiş herhangi bir yönerge söz konusu değildir. Ancak genel olarak bütün okul ve kurumlar TDK’nın yazım kurallarını her tür yazı çalışmalarında göz önünde tutar. Söz konusu uygulama ile akademik dergilerin benimsediği yazım kuralları arasında bir benzerliğin varlığı söylenebilir.

16. Başlıklarda Büyük Harflerin Kullanımı: Başlığın ilk kelimesine ve başlıktaki her isim ve sığata büyük harfle başlamak gelenek olmuştur, fakat diğer kelimelere büyük harfle başlanmaz, örneğin: *The Historical Development of Modern Europe.****** *Is not the Mortality from Surcigal Disease Larger than is Necessary?****** Bir fül yahut bir zarf çarpıcı veya önemli bir kelime olduğunda, keza büyük harfle başlanabilir. Örneğin: *Teaching Requires Knowledge and Skill.******

Son zamanlarda, ilk kelime ve uygun isim ve sıfatlar hariç, başlıklarda büyük harf kullanmama uygulaması, çoğu kütüphane katalogları ve bazı süreli yayınlarda benimsenmiştir, fakat bu okul yönetmeliklerinin bir parçası değilse, kompozisyon yazmada tavsiye edilmez.

Bir Kompozisyonun Ana Temelleri: Okunaklı el yazısı ve doğru imlâ iyi bir kompozisyonun temelidir. “Açık, okunaklı bir el yazısı” yazan ve doğru imlâ kullanan bir öğrenci, doğrusu konuşma sanatıyla ilgili ciddi hatalar yapabilir ve fikirlerini karışık bir şekilde ifade edebilir, fakat o en azından iki önemli ve hassas alışkanlığa sahiptir. “İri ve biçimsiz, ayırt edilemez” el yazısı yazan ve kötü imlâyâ sahip olan öğrenci, doğrusu, bir dehâ olabilir; fakat o, iki kaba ve tamamen faydasız alışkanlık kazanmıştır: Çok nadir durumlar hariç, genellikle tembellikten kaynaklanan alışkanlıklar; **onun sınıf arkadaşlarını** çok fazla şaşırtan ve onlar arasında onu gülünç duruma sokan alışkanlıklar. Kötü el yazısı ve kötü imlâyı iyiye dönüştürmek için az bir sağduyu çoğu zaman yeterli olur. Kötü yazmak kaçınılmaz fizikî sebeplere, örneğin kasların titremesi veya katılığına bağlı olabilir; fakat yazarın fizikî özelliğiyle çok az ilişkili olan kötü bir pozisyona, dikkatsizliğe veya kalem, kâğıt vb. kullanımına bağlı olması çok daha muhtemeldir. Kötü imlâ şunlara bağlıdır:

1. Nadir durumlarda, kusurlu görme yeteneğine,
2. Daha genel olarak, yazarın imgeleme gücündeki yetersizliğe, **yani, onun zihninde daha önce var olan bir kelime biçimini, gerçek görünümüne gibi görüntü verme gücüne,*******
3. Düzensiz telaffuz etme alışkanlığına bağlıdır.

Görme yetenekleri iyi olanlar ve göz önünde iyi canlandırılar genellikle iyi imlâyâ sahiptirler. Gözleri bozuk olanlar gözlük kullanmalıdırlar; mevcut yazarı***** da içine alan çoğumuzda olduğu gibi (kelimeleri) göz önüne getirmede zayıf olanlar veya dikkatsizce telaffuz edenler dikkat, istek, akıl yürütme ve alışkanlığın gerçek gücüyle yaratılışın tuhaflık ve kusurlarını düzeltmek/tamamlamak için çaba göstermelidirler

Bu bölümde, başlıklarda büyük harflerin kullanımı üzerinde durulmaktadır. **Kural:** Başlığın ilk kelimesine ve başlıktaki her isim ve sığata büyük harfle başlanır ancak diğer kelimelere büyük harfle başlanmaz, örneğin: *The Historical Development of Modern Europe.*

***** Modern Avrupa’nın Tarihi Gelişimi

***** Cerrahi Hastalıklardan Olan Ölümler, Olması Gerekenen Daha Fazla Değil midir?

***** Öğretim Bilgi ve Beceri Gerektirir.

***** Çevirmenin notu: Doğru düşünüp yanlış ifade etme; algıladığı kelimeyi doğru olarak görüp kâğıda dökerken yanlış yazma

***** Bu metnin yazarı (George R Carpenter)

“Alıştırma I, II”de başlıklarda büyük harflerin kullanımı ile ilgili uygulamalar örneklendirilmiştir. İngilizce isim soylu kelimelerin önünde bulunan defining/indefining articleler küçük harfle yazılır.

Bu bölümde, okunaklı el yazısı ve doğru imlâ iyi bir kompozisyonun temeli sayılmıştır. “Açık, okunaklı bir el yazısı” yazan ve doğru imlâ kullanan bir öğrencinin konuşma sanatıyla ilgili ciddi hatalar yapabileceği ve fikirlerini karışık bir şekilde ifade edebileceği; “iri ve biçimsiz, ayırt edilemez” el yazısı yazan ve kötü imlâyâ sahip olan bir öğrencinin bir dehâ olabileceği ancak onun iki kaba ve tamamen faydasız alışkanlık kazanmış olacağına vurgu yapılmaktadır. Kötü el yazısı ve kötü imlâyı iyiye dönüştürmek için az bir sağduyunun çoğu zaman yeterli olacağı belirtilir. Kötü yazmanın fizyolojik sebeplere bağlı olabileceğine işaret edilir. Kötü imlânın sebepleri sıralanır: Bunlar arasında “yazarın imgeleme gücündeki yetersizliğe, yani, onun zihninde daha önce var olan bir kelime biçimini, gerçek görünümüne gibi görüntü verme” yanılmasına “Doğru düşünüp yanlış ifade etme; algıladığı kelimeyi doğru olarak görüp kâğıda dökerken yanlış yazma”ya dikkat çekilir. İmlâyı daha tek tip ve makul hâle getirmek için, öğrencinin dikkati, bilgili fertler ve gruplar tarafından yapılan çabalara yönlendirilmelidir.

17. İmlâ Hakkında Öğütler: Birkaç öğüt imlâyı doğru olarak öğrenmede çok zorlananlara yardım edebilir.

(1). Yapabileceğiniz herhangi bir yanlışlığı düzeltmek için, onu el yazısı ile yazmadan önce (temize geçmeden önce) kompozisyonunuzu daima gözden geçirin. Mümkünse, kompozisyonun yazımından hiç olmazsa birkaç saat sonra, bunu yapın. Böyle bir aradan sonra, hatalarınıza dikkat etmeniz çok daha muhtemeldir.

(2). İyi özetlenmiş (kısaltılmış) bir sözlüğü masanızda bulundurun ve onu kullanın.

(3). Mümkünse, imlâsını yanlış yazdığınız kelimelerin bir listesini el altında bulundurun ve onlar üzerinde alıştırmaya yapın.

(4). Hangi kelimelerin (ei) ile ve hangilerinin (ie) ile yazıldığını hatırlamada zorluk çekiyorsanız, size uygun bir “göz kararı / oranlama” ile yardım edilebilir. Mesela (1) yield (üret-, teslim ol-), siege (kuşatma, rütbe), perceive (algıla-, kavra-), receive (al-, maruz kal-, konuk kabul et-), conceive (düşün-, tasarla-, gebe kal)...

(5). Latince^{*****} öğrenimi gördüyseniz ve kelimelerin ant veya ent, able veya ible ile yazılıp yazılmadığını hatırlamada zorluk çekiyorsanız, böyle kelimeler Latince'den türetildiğinde İngilizce imlânın genellikle Latince çekimin sesini izlediğine dikkat edin, mesela, adjutant (yardımcı, emir subayı), mendicant (dilenci); agent (aracı, fail).

(6). Önde bir ünlüsü olan, tek bir ünsüzle sonlanan (plan gibi) bir heceli fiillerin ve aynı tarzda sonlanan ve son hecede vurgusu olan (regret gibi) iki veya daha fazla heceli fiillerin son ünsüzlerinin, ilave bir hece olması durumunda, çift sesli hâle getirildiğine dikkat edin; plan - planned; regret - regretted gibi (Carpenter, 1913: 12).

Bu bölümde, imlâ hakkında öğütlere yer verilmiştir. Bunlar arasında dikkati çeken ve Türkiye'deki okullarda da uygulanan bazıları şunlardır: (1) Kompozisyonu sık sık gözden geçirme, (2) İyi bir sözlüğü masada bulundurma ve onu kullanma, (3) İmlâsı yanlış yazılan kelimelerin bir listesini el altında bulundurma. Avcı, (2006: 38) yazılı anlatım yanlışları üzerine yaptığı araştırmada “Türkçe programında “Yazım ve söz dizimi yanlışsı yapmadan yazabilme, noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanabilme” anlatım özel amacıyla ilgili 6, 7, 8. sınıflarda yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilere kazandırılacak birinci davranış, “yazım yanlışsı yapmadan yazabilme, noktalama işaretlerini doğru ve eksiksiz kullanabilmektir.” (2006: 38) görüşünü vurgulamaktadır. Dil becerilerinin bir parçası olan yazma becerisinde sağlam bir cümle bilgisine sahip olmak, yazım ve noktalama kurallarına uymak, duygu ve düşünceleri özgün bir şekilde ifade edebilmek oldukça önemlidir (Uslu Üstten 2014: 234). Dil bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler, dilin imkânlarını, sınırlarını ve gizli gücünü ortaya çıkarırlar. Ana dili öğretiminde amaçlara, anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken bu etkinlikler, yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla beslenir (Sever 2000, 25).

***** Çevirmenin notu: Türk dilinde benzer olarak Arapça ve Farsça kelimelerin imlâlarında(imlâlarında) da zorluklar söz konusudur.

Güneş, (2007a), yapılandırıcı yaklaşım zihinsel hazırlığa büyük önem vermekte, özellikle yazacaklarını zihninde tasarlamayan öğrencinin yazma sürecinde başarılı olamayacağını vurgulamaktadır. Zihinsel hazırlığı gerçekleştirmek için ön bilgileri harekete geçirme, konu belirleme, amaç, yöntem ve teknik belirleme çalışmalarına yer verilmelidir. Bu tespitler, Carpenter'ın konuya gösterdiği duyarlılığı destekler mahiyettedir.

18. Doğruluğun Önemi: *İmlâ ve benzeri konularda doğru olması için onu isteklendirmek, üç sebepten dolayı öğrenciyi sıkıntıya sokmaya değer. İlk olarak, böyle küçük konularda doğruluk öğrencinin tüm yazılı çalışmalarında ona büyük ölçüde yardım edecek. İmlâ, eğitimin abc'sidir ve temeli tam olarak oturmamış bir öğrenciyeye daha üst şeyleri öğretmek zordur. İkinci olarak, ayrıntılarda doğruluk karakterin bir parçasıdır. Bilgisi doğru olan kişiye güvenebildiğimizi hissedimiz ve ayrıntılarda yarım yamalak olan kimsenin zekâ bakımından zayıf olabileceğinden şüphelenmemiz yerindedir. Gençlik sabır, dayanıklılık ve doğruluk alışkanlıklarını yapılandırma zamanıdır ve İngilizce kompozisyon öğrenimi bu amaç için en iyi araçlardan biridir. Üçüncü olarak doğru yazmak için bilinçli bir çaba sarf etmek zorunda olan öğrenci, mutlaka dikkatinin önemli bir kısmını daha önemli meselelerden geri çekmeye zorlanmalıdır.* (Carpenter, 1913: 12).

Carpenter, imlâ ve benzeri konularda doğru kullanım için öğrenciyi üç sebepten dolayı sıkıntıya sokmanın gerekliliğine işaret eder. İlk olarak, imlânın eğitimin temeli olduğu, temel becerileri oturmamış bir öğrenciyeye üst n öğretilmeyeceği; doğruluğun karakterin bir parçası olduğu ve ayrıntılarda yarım yamalak olan kimsenin zekâ bakımından zayıf olabileceği, bilinçli bir çaba sarf etmek zorunda olan öğrencinin dikkatini önemli alanlara yöneltebileceği görüşlerine yer vermektedir. Bütün bunları gerçekleştirmenin anahtarı olarak Carpenter öğrencileri isteklendirmenin önemine dikkat çeker. Carpenter'ın bu görüşü, Ülper, H. & Çeliktürk Sezgin, Z. (2019).’nin “Kişilerin metin yazmaya yönelmesi için isteklenmesi, duyuşsal açıdan hazır olması ve bunu bir alışkanlığa dönüştürmesi gereklidir.” şeklindeki görüşü ile örtüşmektedir.

Burada dikkati çeken önemli bir husus, imlâ ve noktalama kurallarının uyanmanın sadece dilin edimi ile sınırlı olmayıp öğrencinin karakter gelişimi ve irade eğitimine de olumlu etkisine vurgu yapılmış olmasıdır. Tüm dil becerilerinin ortak ürünü olan yazı yazma, pek çok karmaşık eylemler dizisinden oluşan en ileri düzeyde koordine bir iletişim becerisidir.

Paragraflar: Kompozisyonun genel konusuyla ilişkili olan bir başka mesele düşünülmelidir. Yazılan konunun paragraflara ayrılması düşüncesi herkesçe bilinir, fakat genç yazar kompozisyonunu hangi noktalarda paragraflara ayırması gerektiğini bilmede genellikle gevşektir. Şimdilik olağan yayınlanmış bir denemede paragrafların her birinde en az ortalama yüz elli kelime bulunduğuna dikkat etmesi onun için yeterli olacaktır (Carpenter, 1913: 13).

Üzerinde durulan konulardan biri de yazılan konunun paragraflara ayrılması düşüncesidir. Carpenter, genç kuşakların kompozisyonunu hangi noktalarda paragraflara ayırması gerektiğini bilmede gevşek olduğunu ileri sürmekte ve bunun için niceliğe dayalı bir ön sunmaktadır. Konuyla ilgili Sidekli'nin görüşü: Metin, bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği yapılardır. Bu yapılara yerleştirme işlemi peş peşe sıralama şeklinde değil, mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirilir. Yani metinde kelime, cümle ve paragraf rastgele değil, belirli bir düzen ve sıra içinde, dil bilgisi kurallarına uygun olarak yerleştirilir. (Yılmaz, 2014 içinde). Metnin planını ilk okuyuşta ya da dinleyişte kavrama ve yazılı sözlü anlatımda planlı çalışma yeteneğini kazandırmak için yazıda paragrafın ne olduğu; metnin dış yapısı, içyapısı (terim verilmeden) sezdirilmelidir. Böylece öğrenciyeye gerek okuduğunu ve dinlediğini tam ve doğru anlamada, gerek yazılı anlatımda kolay, tam ve özellikle planlı anlatma etkinliğinde beceri kazandırılmış olur (Calp ve Calp, 2016).

Yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı metinlerin değerlendirme ortalamalarına göre biçim, kural, sözcük, paragraf, başlık, serim özellikleri bakımından altıncı sınıf öğrencilerinden daha başarılı

bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin metin oluşturmada özellikle yazım ve noktalama kurallarına uymada sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Metin alanı içinde ve dışında boşluklar bırakma, bitişik el yazısı ile yazma, cümle kurma, paragraf oluşturma, konunun anlatımında asıl olaydan uzaklaşma, ayrıntılara yer verememe; serim bölümünde zaman, kişi, yer, olay öğelerini eksik ya da belirsiz anlatma; olayı tam olarak bitirememesi gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir (Başkan, 2018: 36).

SONUÇ

Sonuç olarak nesir, üslup ve retorik olmak üzere önemli alanlarda eserlere sahip yazarın görüşleri oldukça dikkat çekicidir. Eserin günümüzden uzak bir dönemde yazılmış olması onun değerini ve işlevini azaltmamıştır. Her bilim gibi dilbilim de geçmişe dayanır, bunu sadece geleneksel öğretilere karşı çıkarak, onları çürüterek değil; aynı zamanda onları geliştirerek, yeniden biçimlendirerek yapar. İncelediğimiz bu metinde, konuşmanın bir sanat olduğu, iyi yazmak için, belirli ilkeleri izlemek gerektiği; ancak bu ilkelerin bilgisinin esas olmadığı, önemli olanın beceriye dönüştürmek olduğu görüşü vurgulanmaktadır. Bu husus, alan yazında yapılan birçok araştırmayla konuşma ve yazma alanlarının bilgiden çok beceri ile elde edileceği düşüncesini desteklemektedir.

“Konuşma Sanatı ve İngilizce Kompozisyon” başlıklı metindeki yaklaşım, günümüz dil öğretimi yöntem ve yaklaşımları arasında dönem farklılığına rağmen birçok benzerlik bulunmaktadır. Bu, diğer başka alanlarda da var olan biliminin birikimlik özelliğinin bir göstergesidir. Özellikle konuşma ve yazma öğretiminde incelediğimiz İngilizce metinde “kuralcı” bir anlayış hâkimken Türkçede dil öğretiminde yapısalcı dil öğretiminin etkisiyle “kuralcı” tutum benimsenmekle beraber son yıllarda bilişsel dil öğretiminin etkisiyle “betimleyici” dil öğretim anlayışının etkisinin olduğu söylenebilir. Dil bilgisinin kurallarını bilen her insanın dili kusursuz konuşup yazacağı söylenemez. Ancak dil bilgisi öğretimi de tümünden yararsız görülemez. “Dil kullanımındaki doğruluk kavramı, büyük ölçüde dil bilgisinin koyduğu kurallarla belirlenir.” şeklindeki görüşler incelediğimiz metnin yazarı Carpenter’ın tezini desteklemektedir.

Her iki dilde de dil bilgisi öğretiminde çoğu zaman dil bilgisi konuları gereğinden çok fazla ayrıntıya boğulmuştur. Söz dizimi bakımından her iki dil farklı cümle dizilişine sahiptir. Türkçede genel olarak özne başta, yüklem sonda, nesne ve tümleçler özne ile yüklem arasında bulunur. İngilizce kurallı cümlede ise özne başta, sonra yüklem, daha sonra nesne veya tümleç/ler (complete) gelir. Türkçe ile İngilizce kökteş (cognate) diller olmayıp farklı dil ailelerinde bulunmaktadır. Türkçe ile İngilizce aynı alfabe ve benzer noktalama işaretlerini kullanmaktadır. Her iki dil arasında benzerlikler olmasına karşın, ses, kelime ve cümle yapılarında önemli farklar bulunmaktadır. Farklı coğrafya ve kültürlerde konuşma ve yazma stillerinin değişmesi yanında, diller de yazım kuralları ve anlatım biçimleri bakımından birbirinden farklılık gösterebilir. Bu farklılıklar noktalama işaretlerinin kullanımı, kelimelerin yazımlarındaki biçimsel farklılıklar, düşüncelerin düzenlenmesi yani kompozisyon gibi metne bağlı özelliklerdir.

Yazma süreci bilişsel açıdan oldukça karmaşıktır. Bu beceri alanında teknik bilgi ve birikimi gerektirir. Bir dilin yapısı ve işleyiş kuralları bilinmeden o dille etkili ve doğru yazılı ürünler elde etmek güçtür.

Kompozisyon oluştururken, öğrencinin zihni bakımdan donanımlı olması yani, kompozisyonun dayandığı temel ilkeleri bilmesi önemlidir. Ancak yazma, başka alanlarda olduğu gibi beceri ve yatkınlık da önemlidir. Beceri ve yatkınlık kimilerinde doğuştan getirilen bir yeti olmakla beraber, bütün yetenekler ancak tekrar ve alıştırmalarla mükemmel bir düzeye ulaşır. Bunlar yapılmazsa, doğuştan da gelmiş olsa bazı yetiler zamanla körelebilir. Bu bakımdan güzel konuşma alanında bol yaşantı kazan/dır/mak esas alınmalıdır. Dil bilgisi çalışmalarının mekanik ve sadece yapıyla ilgili çalışmalar olmadığı, yapılan çözümlenmelerin herhangi bir metindeki derin yapıyı kavratmak olduğu öğrencilere sezdirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (1998). *Anlambilim, anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK., 1, 2, ve 3. cilt.
- Atlan C., Morris,; Biron, Walker, (1964). *College English (The First Year) Fundamentals of Speaking*. 1964, s. 690- 699, New York, (çev. M. Calp)
- Avcı, E. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanıtlarının incelenmesi: Muğla ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avcı A. S., İşeri, K. (2014). Yaratıcı yazma etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *International Journal of Language Academy*.
- Aysever, (2000). *Dil Felsefesi "Sözedimleri Kuramı ve John Searle" John Searle, Sözediml* (çev. L. Aysever). İstanbul: Ayraç Yayınevi.
- Başkan, A. (2018). Kelime ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisi ile ilişkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bayraktar, N., Ercan, Y - Halil İ. Tekşan K, vd. (2007). Türk Dili yazılı anlatım sözlü anlatım, 2. bas., Ankara: Nobel Yayınları.
- Bilgegil, M. K. (2015). *Edebiyat bilgi ve teoriler*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Burdurlu, İ. Z. (1962). İlkokullarda dil bilgisi çalışmaları. *ilköğretim*, C. XXVII, S. 500.
- Calp, M. (2015). Yazılı anlatım performansı ile anlatımda kullanılan cümleler arasındaki ilişki: 8. ve 11. sınıflar örneği. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt: 23, Sayı: 3, Kastamonu.
- Calp, M.; Calp, Ş. (2016). *Özel öğretim alanı olarak TÜRKÇE ÖĞRETİMİ I – II*, Nobel Akademik Yayıncılık, Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti. Ekim 2016 Ankara.
- Calp, M. (2017). *Edebiyat bilgi ve kuramları I*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Carpenter, George R. (1913). *Rhetoric and English composition*, New York, The Macmillan Company London,
- Celce-Murcia, M. and Hiles, S. L. (1988). *Techniques and resources in teaching grammar*. New York: Oxford University Pres.
- Celce-Murcia, M. (1991). *Grammar pedagogy in second and foreign language teaching*. TESOL Quarterly, 25, 459-480.
- Crystal, David (1989). *The Cambridge Encyclopaedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çadırcı, Ahmet (2010). Retorik – Aristoteles. *Hukuk Gündemi Dergisi*.
- Çocuk, H. E., Kanatlı F. (2012). Yazılı anlatım ürünlerinde türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin metinsellik ölçütlerini kullanabilme durumları: mersin üniversitesi örneği, Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı.
- Demir, C. (1997). Atatürk döneminde bir ve tam devreli liselerde (Ortaokul ve Liselerde) Türk Dili ve edebiyatı eğitimi ve öğretimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem-a Yayıncılık.
- Doğan, C. (2006). Arapça öğretiminde yöntem orijinli problemler ve çözüm önerileri. *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, - onlinearabic.net
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 185-204. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/pub/tebd/issue/26140/275307>
- Eker, S., (2011). *Çağdaş Türk Dili*, Ankara: Grafiker Yayınevi, 7. Baskı.
- El-Arabî, S. Abdulmecîd; Işkın, G. Sebati. (). Dil Öğreniminde Dilbilimsel Esaslar
- Erdiken, B. (2010). İşitme engelli öğrencilere yazılı anlatım öğretiminde iki yaklaşım ve değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 186: 111-132.
- Ergin, M. (2003). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yay.
- Ediskun, H. (1988). *Türk Dil bilgisi* (3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10): 101-120.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *The Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Göçer, Ali (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin gelişimi ve gerçek yaşam açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 40-50.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. London: Heineman Educational Books.
- Güneş, F., (2007a). *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, 159-190, Ankara.
- Güneş, F., (2007b). *Türkçe Öğretimi ve zihinsel yapılandırma*, Nobel Yayın Dağıtım, Birinci Basım, Eylül, Ankara.
- Güneş, F., (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve türkçe öğretimindeki uygulamalar, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute, Yıl/Year: Cilt/Volume: 8, Sayı/Issue: 15, s. 123-148,
- Hengirmen, M. (1998) *Türkçe Temel Dil bilgisi*, Engin Yayınevi Ankara 1998; s. 22.
- <https://asimekrem.tumblr.com/tagged/Epiharmus> (Erişim Tarihi: 23 Mayıs 2019).
- <https://translate.google.com.tr/translate?hl=tr&sl=en&u=https://www.britannica.com/biography/Richard-Steele&prev=search> (Erişim tarihi: 05.03.2019).
- <https://www.revolvvy.com/page/George-Rice-Carpenter> (Erişim tarihi: 05.03.2019)
- Hutchinson, D., McCavitt, S., Rude, K., Vallow, D. (2002). Improving Student Achievement through Grammar Instruction. Unpublished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin türkçe öğretimindeki yeri, *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1: 253-258.

- Kaplan, M., (1972). Hisar Dergisi, Mayıs, s. 9 (Erişim tarihi: 05.03.2019) <http://lisanveedebiyat.blogcu.com/mehmet-kaplan-kompozisyon/3264979>
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XXII(1), 189-210.
- Karasar, N., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 32. Basım, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Kerimoğlu, C. (2006). Türkçe dil bilgisi öğretiminde söz dizimi ile ilgili kabuller üzerine 1 (kelime grupları), *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 106-118.
- Kıran A., Kıran Z. (2000). Dilbilim giriş (Dil bilgisinden Dilbilime) Tıpkıbasım, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Larsen-Freeman, D., and Anderson M. (2007). *Techniques and Principles in Language Teaching*, OUP, 2. B1. Third Edition, Oxford.
- Lyons, John (1990). *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (Çevirenler: Adnan Gümüş ve M. Sezai Durgun), Baki Kitapevi: Adana.
- Mehmed Rifat, (1308). *Mecâmiü'l-Edeb (3 cilt)*. İstanbul.
- Mesthrie, R., J. Swann, A. Deumert and W.L. Leap (2000). Clearing the Ground: Basic Issues, Concepts and Approaches. Mesthrie, R., J. Swann, A. Deumert and W.L. Leap. *Introducing Sociolinguistics*. . Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Milroy, James (1998). “Children can't speak or write properly any more”. *Language Myths*. Ed. Laurie Bauer and Peter Trudgill. London: Penguin Books. 58-65.
- Moran. B., (1994). *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*, Cem Yayınevi, 9. Baskı, Beyoğlu İstanbul.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1991). *Konuşma Öğretimi* (ss. 97-113), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Editör: Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, M., (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, N. H. ve Erdem, İ (2011). Türkçe öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 102-129.
- Preston, Dennis R. (1998). “They speak really bad English down South and in New York City”. *Language Myths*. Ed. Laurie Bauer and Peter Trudgill. London: Penguin Books. 139-149.
- Sami, Şemseddin. (1317). *Kâmûs-ı Türkî*. Dersaadet. (1317)
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tansel, F. A. (1987). İyi ve doğru yazma usûlleri: Kompozisyon - Millî Kültür Yayınları, Ankara.
- Tepeli, Y.; Ertane Baydar, A. (2013). Yazılı anlatım becerisi kazandırma çalışmalarında anlatım türlerinin önemi, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0 (50).
- Tonyalı, E. (2010). Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi, *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Uslu Üstten, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarında kullandıkları kelime türleri üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 232-242.

Ülper, H. & Çeliktürk Sezgin, Z. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlığı profillerinin belirlenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Dergisi, 49, 166-170

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*, (Çev: S. Koray), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 7. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. (Ed.). (2014). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. İçinde Sidekli, S., *Metin Öğretimi*, Ankara: Pegem.

Extended Abstract

In this study, the text titled “The Art of Speech and English Composition” is discussed. The ability of authors and speakers to express themselves fully and accurately in a linguistic community depends on their effective and correct use of these two language skills. It is emphasized in the examined text that the way to obtain skills related to speaking and writing is to apply the principles rather than to be content with the theoretical knowledge learned about them. The aim of this study is to determine the similarities and differences between today's linguistic and grammatical theories and practices by making a linguistic analysis on the text titled “The Art of Speech and English Composition” by making a linguistic analysis. The study was carried out according to the case study model, which is one of the qualitative research models. Qualitative research is a way of obtaining information by observing, interviewing or evaluating documents with their natural appearance in the environment in which they are connected and in which they are located. Qualitative research method can be defined as theory development by analyzing the information obtained. (Özdemir, 2010). The case study screening model is screening arrangements that aim to reach a judgment about that unit by determining its relationship with itself and its environment, the depth and width of a certain unit in the universe (individual, family, school, hospital, association and so on). These are also called "monograph" studies. The information collected with such arrangements is valid only for the unit under examination and is not intended to be generalized beyond that. However, with the increase of the number of case studies examined, generalizability can also be provided (Karasar, 2016: 119). In addition to having a philological character, this study also sets an example for pragmatic, a branch of linguistics. There are three types of information gathering methods commonly used in qualitative research: Interview, observation and examination of written documents. In this research, document review method was used. Document review involves the analysis of written materials that contain information about the facts and events to be investigated. By making a linguistic analysis on the text titled "The Art of Speech and English Composition", it was tried to determine the issues related to the theory and practice of oral and written expression skills. The path followed in this study is as follows: Basically, the art of speech and text with explanation content were examined. Document review involves the analysis of written materials that contain information about the concept, phenomenon or events that are aimed to be researched. Each part of the translated text is numbered in accordance with its original. The translation text is written in italics. Thus, the contact of the reader was tried to be provided with the original text. In this study, the text titled “Rhetoric and English Composition George by George R. Carpenter was studied. This text has the integrity of meaning in itself. The text was translated into Turkish by the researcher. The text focuses on the importance, quality and acquisition of speaking and writing from language skills. Data were obtained through document review. The similarities and differences between the views put forward in this translation text and the current approaches to language teaching were pointed out. The text discussed in this study is an instructive text on art of speech and expression. The text, as can be understood from the title, consists of two main sections. These are “Rhetoric” and “English Composition. The text consists of 19 subunits, which have integrity in their meaning, and the principles of cohesion and consistency are observed. As explained in this translated text, what the author of this book does is to write in the most

straightforward manner the basic rules and principles of the art of speech as best as possible and to provide appropriate examples for the implementation of these rules. The most important thing that teachers can do is to ensure that their students learn these rules and principles thoroughly and apply them intelligently in the exercises given. In an environment where our world is getting smaller and the need for communication increases, the learning / acquisition of skills related to the use of language becomes important. The fact that this text was written in the past does not decrease its function and value. On this subject Kıran A .; Kıran Z. suggests the following views: Today's linguistics is not a branch of science that has emerged as a result of the work of several linguists, it is a branch of science that has been formed by criticizing and developing the principles and concepts inherited from a 2500-year long, historical past. Therefore, a disconnected perspective on linguistics is not very healthy (Kıran A .; Kıran Z., 2000: 31). Linguistics, like any science, is based on the past, not only by opposing traditional teachings, but by refuting them; he also does them by developing and reformatting them. In this text we have examined, speaking is an art, in order to write well, it is necessary to follow certain principles; it is emphasized that the knowledge of these principles is not essential, the important thing is to turn it into skill. This point supports the idea that speaking and writing areas will be obtained with more skill than knowledge with many researches in the literature. Despite the period difference, there are many similarities between the approach in the text titled “The Art of Speech and English Composition” and today's language teaching methods and approaches. While a “prescriptive” approach is dominant in the English text we have examined especially in speaking and writing teaching, it can be said that in Turkish language, the “descriptive” language teaching approach has been influenced by the effect of cognitive language teaching in recent years with the effect of structuralist language teaching. It should make students aware that grammar studies are not mechanical and only studies related to structure, and that the analysis is to grasp the deep structure in any text. When creating a composition, it is important for the student to be mentally equipped, that is, to know the basic principles on which the composition is based. However, writing and skill and predisposition are also important, as in other fields. Skill and predisposition is an innate ability in some, but all abilities only reach a perfect level through repetition and practice. If these are not done, some orphans may become blunt over time, even if they are congenital.

ÜÇ ANA DÜŞÜNCE AKIMI BAĞLAMINDA TÜMELLER PROBLEMİ

Mustafa BİNGÖL*

ÖZ

Bu çalışmada Orta Çağ dünyasını uzunca bir süre işgal eden tümeller probleminin ele alınması amaçlanmıştır. Bunun için öncelikle bu problemin üç ana düşünce akımı üzerinden değerlendirme yapılması ve sonrasında tümellerin özlerine ilişkin açıklama çabalarını ortaya koymak gereklidir. Her ne kadar bu problemle birlikte nominalizm ve özelinde Ockhamlı William'ın ismi zikredilse de aslında bu tartışmanın asıl kaynağının Platon ve Aristoteles olduğu unutulmamalıdır. Realizm bakışıyla irdelenmeye başlayan süreç, Konseptualizm tartışmasıyla özellikle Peter Abelard'ın, Platon ve Aristoteles arasındaki bağı birleştirmesine sahne olur. Son olarak Nominalizm bu birleştirmenin ayrıştığı noktaları belirginleştiren kimi zaman da ayırma ihtiyaç olmadığını belirleyenlerin ışığında bu sürece katkıda bulunur. Son olarak bu problemin Orta Çağ dünyasında bırakmış olduğu etkiyi irdelenen dönemin anlaşılmasında katkı sunmasının yanı sıra bu tartışmayla bağlantılı olan problemlerin inşasında katkıda bulunacağı için önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Tümel, realizm, konseptualizm, nominalizm

THE PROBLEM OF UNIVERSALS IN THE CONTEXT OF THREE MAIN CURRENTS OF THOUGHT

ABSTRACT

In this study, it is aimed to address the problem of universals that occupied the medieval world for a long time. First of all, it is necessary to evaluate this problem through three main currents of thought and then to explain the essence of universals. Although this problem is mentioned with nominalism and in particular the name of William of Ockham, it should not be forgotten that Plato and Aristotle were the main sources of this discussion. The process, which starts to be examined from the perspective of realism, is the scene of the connection between Conceptualism and Peter Abelard, especially between Plato and Aristotle. Finally, Nominalism contributes to this process in the light of those who highlight the points at which this unification diverges and sometimes identifies the need for separation. Finally, examining the impact of this problem on the medieval world is important as it contributes to the understanding of the period as well as contributing to the construction of the problems associated with this discussion.

Keywords: Universal, realism, conceptualism, nominalism

GİRİŞ

Orta Çağ epistemolojisinin önemli konularından birisi de tümeller veya tümeller problemidir. Bunun nedeni bir şeyi bilmenin öncelikli koşulu o şeyin özelliklerini bilmektir. Bu özelliklerin tümellerin kapsamına sokulması özellikle de teoloji açısından önemli görülmüştür. Lakin sadece Orta Çağ dünyasında ortaya çıkan bir problem yerine daha öncelere dayandığını, erken sayılabilecek bir tarihte Plotinus'un (204-270) öğrencisi olan Porphyrius (233-305) tarafından ortaya atıldığını rahatlıkla söyleyebiliriz (Cevizci, 2010:177). Bu problemi, batı felsefi geleneğinin tarihi boyunca ortaya çıkan temel sorunlardan biridir. Gelenek boyunca, genel gerçeklerin varlığını veya yokluğunu açıklamakla birlikte şeylerin tümel özlerden nasıl ayrıldığını açıklamaya yönelik çok sayıda girişim olmuştur. Bu girişimler aslında tekil şeylerle birlikte tümel şeylerin nasıl mümkün olabileceği meselesine bağlıdır. Örneğin, Pisagor teoreminin tüm olası üçgenler için tümel halini barındırması gibi. Yalnızca sınırlı

* Dr. Öğr. Üyesi, Erzurum Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, mustafa.bingol@erzurum.edu.tr.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5155-9910>

sayıda gerçekleri görebildiğimiz halde tüm olası doğru üçgenlerin potansiyel sonsuzluğunun farkındalığı sınırlı gerçeklikteki gibi olması nasıl beklenebilir (Klima, 2017:3)?

Batı geleneğinde, tümel sorunlara yaklaşmanın üç ana yolu bulunmaktadır. Bunlardan ilki kendi içinde radikal ve ılımlı ya da Platoncu ve Aristotelesçi düşünceyi savunan ve tümelerin zihinden bağımsız bir gerçekliğe sahip olduğunu dile getiren realizmdir. Bu konuyu daha iyi anlamak için bu yaklaşımların her ikisi de tartışılacaktır. Daha sonra batı felsefe geleneğinde tümeleri açıklamaya yönelik girişimlerin, takip eden sayfalarda tartışılacağı gibi Platon ve Aristoteles tümelliği anlama noktasına da bir kaynaklık sunabilir. Bu tezin odak noktası Orta Çağ Skolastik düşüncesinde, tümel sorunların nasıl ele alındığını incelemektir. Bu tümel sorunlara benzersiz bir şekilde hitap eden ikinci görüş, tümelerin gerçeklikte değil sadece zihinde var olduklarını belirten konseptualizmdir. Son olarak ise tümelerin uzlaşma bağlı ve ağızdan çıkan boş ses olduklarını söyleyen gerçek ve nesnel bir varoluşa sahip olmadıklarını dile getiren nominalizmdir (Cevizci, 2010: 118). Skolastik felsefede tartışılan ve her ne olursa olsun bu üç düşüncenin, tümeler sorununa nasıl cevap verdiği sorusuna yaklaşımdan önce, bu tartışma için öncelikle bilinmesi gereken şey “Tümel olan nedir?”(Tornay, 1936: 245) sorusunun cevabıdır. Bir tümel birçok bireysel (veya özel) şeyin temelini oluşturan maddi olmayan şeydir. Örneğin sarı bir etekten bahsediliyorsa, sarı renk bu tek eteğin ilişkili olacağını belirtir. Aynı zamanda bu tümel ile ilişkili olan etek kavramı veya fikri birçok etek içinde tümel konumunda sayılabilir.

Tümelerin gerçekliği sorunu tamamen içinden çıkılmaz halde değildir. Zorluklar yüzünden tartışmadan kaçmak yerine daha basit biçimlerde belirtmeyi ve sonrasında oluşabilecek komplikasyonlardan uzak durmak yerinde bir karar olacaktır. Araştırmacı için Ockhamlı'nın söylediklerinin hepsini keşfetmek ilginç olabilir fakat bir filozof için sadece doğru olan önemlidir.

Sorun, iki şeyin benzer olduğunu söylediğimizde ne demek istediğimizi tam olarak bilmediğimiz algısına dayanıyor: İki şeyin olduğu gerçeğini ihmal etmeli miyiz yoksa benzerlik konusunda dikkatimizi yoğunlaştırmalı mıyız? Bu iki duruma bağlı kalmadan benzerliği bir kenara bırakıp ilk olarak şeylerin ayrılığın katılmalı mıyız? Çeşitli idealizm formları, gerçek olanın nihayetinde ve en gerçekte bir/bölünmez olduğunu ima ediyor gibi görünmektedir (Cengiz, 2017:90). Dolayısıyla eylem ihtiyacımız ya da “sonlu”nun talihsiz sınırlamaları tarafından verilen geleneksel gerçeklik dışında hiçbir gerçekliğe sahip olmamalıdır. Bir dizi olduğunu söyleyerek ya da bizim bilgimizde/sezгимizde eksik olan herhangi bir oranda indirgenemez şeyler için gerçeklik yanıltıcı olabilir. Fakat bu Thomas Aquinas (1225-1274) ve Duns Scotus'ta (1265-1308) olduğu gibi ılımlı tarafı çözüm olarak sunmalarından kaynaklanmaktadır. Zihinsel noktada, ayrıntıların tümel olarak açıklanması gerektiğini veya en azından, bireyin bütünü gerçek doğasını kavradığımızdan sonra açıklanmaya devam edilmesi birçok zorluğu ortadan kaldıracaktır (Burns, 1913-1914: 77). Böylelikle Ockhamlı William'ın (1287-1347) emek verdiği bu felsefe biçimini tam olarak yok etmek için bir teşebbüs sayılabilir. Ockham ve Hume arasında açık benzerlikler var çünkü her ikisi de tümelerin gerçekliğine saldırıyor. Ockham'ın terminizminin veya Hume'un kavramsallaştırmasının eleştirisine asla karşı koyulmadığı açıktır. Ockham hiçbir zaman kendi teorisini yeterince uzağa koymadığından gerçekçilik ya da konseptualizm özelinde değil, tümelerin gerçekliğini öne süren üçüncü bir konumun nasıl olabileceğini tartışabiliriz (Burns, 1913-1914: 77). Yani gerçekliğin ayrıntılarını ya da tümelerin gerçekte eksik olduğunu ima etmek olası değildir; zira Orta Çağ realisti bile, ayrıntıların indirgenemez gerçeğini benimsemekten kaçınmaz tıpkı tümelerin nesnel varlığını ima etmekten kaçınmayan kavramsalcılık gibi.

Orta Çağın nominalizmi cümlelerin tanımladıkları işlerin durumlarına eşlenmesiyle ilgilidir. Ne Ockham ne de çağdaşlarından hiçbiri onu bir nominalist olarak nitelendirmedi (Tornay, 1936:262). Nominalizm kavramının kökenleri üzerine yapılan araştırmaların, önermelerin gerçeğe uygun değeri yerine uygulanan tümeler olarak düşünülür. Compigne Roscelinus (1050-1125), nominalist okulu on birinci yüzyılın sonlarında, ardından her ikisi de tümel olanların yalnızca isimler olduğunu iddia eden Pierre Abelard (1079-1142) ve Ockham'ın on dördüncü yüzyıldaki pozisyonunu yeniden ortaya koyduğunu ve taraftarları aracılığıyla yeniden canlandıran teorinin Alman üniversitelere yayıldığı söylenilebilir. On beşinci yüzyıla ve ötesine devam eden Ockham'ın kurduğu nominalist bir okulun olduğu yönündeki geleneksel iddiadan bahseden ilginç bir argüman olduğu söylenilebilir. Skolastik Nominalizm'in tümel sorunlara uygulanmasının geleneksel olarak kabul edilmesinin yanlış konumlandırılabilirliği açıktır (Weinberg, 1941:524). Bu yüzden tartışma konusu olan hala aktif bir

tartışmadır ve bu tezin amaçları için bu argümanı tanımak; gerçekçilik, nominalizm ve kavramsallaştırmanın geleneksellerin ontolojik durumuna uygulanması konusundaki geleneksel görüşten ilerlemek gereklidir.

1. Realizm (Gerçekçilik)

Platon'un, Parmenides'in "gerçek varlığın bilgisi salt akılla kavranır" düşüncesinden etkilendiğini ve bu etkinin de düşüncelerine yansıdığını söyleyebiliriz. Çünkü akılla kavranan varlığın ya da varlıkların soyut yapılı ve tinsel varlıklar olması gerektiğini düşünerek asıl varlıkların bunlar olduğunu ikna etme yolunu seçer (Çelik, 2016:59). İdealar/formlar olarak adlandırılan bu varlıkların tümünde de ortak olarak bulunan nitelikleri bir bütün olarak yansıtan "tümel" nitelikli kavramlardır.

Platonik diyaloglarda açıklandığı gibi bu yaklaşımın merkezi tezi, tümel özlerin belirli şeylerden daha gerçek olduğu ve bireylerin yalnızca ideal biçim gerçeğinin gölgesi olduğu iddiası olarak anlaşılabilir. Ayrıca diyaloglarda tümeler olarak ifadenin geçmediğini, formlar olarak atıfta bulunduğunu belirtmekte fayda vardır. Platonik diyaloglarda bu tümel fikirlerin gerçeklikten daha gerçek maddi özellikler olduğu ve bu fikirlerin kendi ideallerinin kendi alanı içinde buldukları açıktır.

Zamansal varoluştaki bireysel şeyler, fikirler dünyasında gerçekliğin gölgeleri olarak anlaşılmaktadır. Bu fikir Platon'un Devlet adlı eserinde yer alan Mağara Alegorisi'nde açıklanmaktadır. Mağara içindeki mahkumlar yalnızca gerçek şeylerin gölgelerini görürler. Esaretinden salınan birisi dışarı çıktığı zaman güneş ışığından etkilenir bu yüzden süreci tam olarak açıklaması için öncelikle görme şeklini ayarlamalıdır. Bu ayarlama neticesinde ilk kez güneş ışığıyla bir şeyler yansımalar dışında görülebilir (Platon, 2002:260). Mağara benzetmesinde Platon'un yorumlamasından daha edebi bir yaklaşım sergileyen tanınmış bir filozof Martin Heidegger'dir. Platon'a göre, mağara içindeki gölgelerin ve yansımaların, görünmeyen varlık biçimlerinin olduğu, oysa mağara dışında ışıktaki görülenlerin, tümel fikirlerde kendi içlerinde gerçeklik olduğunu anlamıştı. Heidegger şöyle açıklıyor: Mağara dışındaki güneş ışığı, insan yapımı bir ürün değil. Parlaklığında, büyümüş ve var olan şeyler kendilerini temsil etmek için herhangi bir ekleme yapmadan hemen kendilerini gösterir (Dostal, 2018:281).

Platon'un belirli bir metafizik teoriyi aydınlatmak isteyip istemediği tartışılmasa da, Devlet'te sunduğu fikirler, Realizm açısından, düşünce dünyasının gölgeler olarak anlaşıldığı gerçek bağımsız bir alan olarak anlaşıldığı bir teori haline geldi. Platon'da varlık-metafizik öğretisinin ve bilgi kuramının birbirine olan bağlılığı kaçınılmaz olduğu için, düalist bir bakış açısıyla karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 2016:60). Episteme (bilgi-mutlak) ile doksa (bilgi-sani) arasında ortaya çıkan bu bilgi serüveni gerçekliğin ne olduğunu belirginleştirmek için bir ayrışma tabii olmuştur.

Tümel kavramların oluşumunda dış dünyaya bakarak bunları keşfettiğimiz için tıpkı Platon'un öne sürdüğü gibi bunları zihnimizde hazır bulundurmuyoruz. Bunlar nesnelere meydana getiren nitelikler olduğu için nesnelere hareketle bunlara ulaşabiliyoruz. Aristoteles bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: Öncelikle duyularımız aracılığıyla dış dünyadaki varlıkların imgelerini alırız. Edilgen akılda korunan bu imgeler, etkin akıl sayesinde düşünmeye ve bu süreci oluşturan işlem yapma serüvenine başlar (Çelik, 2016:94). İşlem yapma aslında gruplandırma olarak düşünülebilir. Çünkü bunlar arasında ortak yönleri olanları belli çerçeveye içine taşır. Bu taşımayla olan gruplar "tümel"i meydana getirir. Oluşan bu şey varlığın ideasını-formunu meydana getirerek dilin bir ögesi (sözcüğü) haline gelmiş olur. Tekil ve tümel varlıkları betimlemeye yönelik oluşturulan önermelerin yüklemi olarak görev yapan ve bu şekilde varlıklara yüklenen tümelerdir (Çelik, 2016:95).

2. Nominalizm (Adcılık)

İkinci pozisyon olan nominalizm skolastik bir bağlamda anlaşıldığı gibi Roscellinus (1050 – 1120) tarafından kurulmuştur. Tümel kavramların evrendeki nesnel varoluşuna karşı çıkan Roscellinus, tümeleri ontolojik bağlamda daha spesifik olarak ifade eder ve tümelerin yalnızca basit bir sözsüz ses olduğunu iddia eder (Roscellinus için sesin yayılması tümel bir dil olarak düşünen zihnin dışında var olmaz). O, tekil şeyler dışında kalan cins ve türlerin gerçekliği yansıtmadıkları düşünür ancak bunların ne olabileceğine ilişkin onun düşüncesi ise, bunlar birbirlerine benzerliklerinden dolayı bir küme oluşturdukları ve bu kümenin adlandırıldıkları sözcüklerdir. Yani sözcük olmak dışında herhangi bir varlığı yoktur. Bu açıdan tümelere ilişkin tartışma sözcüklerle ilgili tartışmanın konusu haline gelir (Çelik, 2016:175). Tümelerin insan zihninde bulunan kavramlar olduğunu iddia eden kavramsalcılık

ise sözcüklere ilişkin değerlendirmenin bu açıdan dışında kalır. Orta Çağ felsefesinin karanlık halinden kurtuluşunun başlatıcısı olarak görülen ve on dördüncü yüzyıldan itibaren bu akımla anılan Ockhamlı, iman ve akıl arasındaki bağı belirginleştirmesiyle ve bu sayede teolojinin akıl alanına, akıl alanının da teoloji alanına müdahalesini engellemesiyle tanınır (Cevizci, 2010:124). Tümelin ne gerçeklikte ne de zihinde bir varoluşa sahip olup, onların ağızdan çıkan ses olmaları ve mantıksal bir kurgu neticesinde oluştuklarını belirten nominalizm, en yaygın şekilde Ockhamlı William felsefesine atfedilir ancak onun bir nominalist olarak belirlenmesi daha sonra tartışılacağı için uygun olmayabilir. Buna rağmen, Ockham'a olan yaygın inancı bir nominalist olarak kabul etmek önemlidir (Gilson, 1954:513). Paul Vincent Spade bunu şöyle açıklıyor: Ockhamlı William felsefesi hakkında ilk öğrendiğim şey onun bir nominalist olduğudur. Orta Çağ'daki nominalizm, modern dönemin açıklamasıyla birlikte iki farklı şekilde karşımıza çıkar: 1- Tümelin reddetmesi ve 2- ontolojik indirgeme olarak (Spade, 1999:53). Orta Çağ Çalışmaları Enstitüsü'ne bağlı Armand Maurer bu durumu şu şekilde izah etmek ister: Felsefe'deki en büyük hatanın bireyselliklerin üstüne gebe kalındığını düşünür. Kendi pozisyonu açıktır, tümel konuşulan, yazılan veya anlaşılacak terimlerden/isimlerden başka bir şey değildir. Tümel kavramların kendisi zihinsel isimlerdir. Pek çok düşünür skolastik nominalizmin Ockham'daki en açık ifadesine sahip olduğuna inanır (Maurer, 1915:2).

Geleneksel nominalizm görüşüyle ne kastedildiğini daha iyi anlamak için William J. Courtenays'ın makalesine bakılabilir. Courtenays şunları belirtmektedir: Geleneksel olarak nominalizm görüşünü oluşturan fikirler ve temalar: 1- Atomizm, tekilcilik veya bireycilik; 2- Tanrı'nın her yerde bulunumu üzerine aşırı stres; 3- Gönüllülük; 4- Şüphecilik; ve 5- Fideizm. Nominalizm ve gerçekçilik arasındaki temel fark, zihinsel içindeki tümel fikrin varlığıdır (Courtenay, 2008:XIV). Kavramsalcılığın zihinsel bir şekillendirme olduğu düşünülürse, zihin içinde tümel olan şeyler ise katı bir nominalizme bizleri götürür. Aynı zamanda tümelin zihinde bireylere uygulanan, sadece bir ad ifadesi olduğunu da iddia eder. Bununla birlikte, bu teoriler kesin bir anlaşma içinde değildir ve terimlerin ne anlama geldiğinin anlaşılması: gerçekçilik, nominalizm ve kavramsallaştırma döneminin ne olduğuna bağlı olarak değişir. Realistler ve nominalistler olarak bilinen grup arasındaki felsefi çekişme on dördüncü yüzyıldan beri ısınmaya başlamıştır. Aristoteles'in ve Platon'un farklı düşüncelerinde başlayan fiziksel gerçeklik ve nihai gerçekliği görme biçimindeki bölünme, Boethius (480 – 524) ve Porphyrius'daki (233 – 305) yorumla beraber erken Orta Çağ felsefesine girme yolunu buldu. Roscellinus'un güçlü etkisinin yanı sıra on dördüncü yüzyıldaki nominalistlerin kesinlikle ona ilişkin bir değerlendirme yapmadıkları kabul edilebilir.

Dönemin düşüncesi boyunca devam eden ve günün belli başlı bilim adamlarının cevapladığı belirli sorular olan Quaestiones Disputatae (tartışmalı sorular) (Quodlibetal Questions) yöntemi ile tanımlanabilir (Ockham, 1991:XVII). Ockhamlı William boyunca akademik felsefenin özelliği haline gelen şey, üniversitelerden bir dereceye kadar mezun olmak için gerekli olan Peter Lombard'ın Sentences (Cümleler) adlı eseri üzerine yorum yapmaktı (Evans, 2002:XIV).

Nominalizm ve realizm arasındaki bu tartışma skolastik felsefede birçok şekil aldı. Bu açıdan nominalizm ile neyin kastedildiğini anlamak çok önemli bir noktadır. Ockham ve Ockhamizm adlı eserin yazarı William J. Courtenay bu dönüm noktasına şu şekilde katkıda bulunur: Nominalizm, tümel kavramların zihin dışında bir zorunluluk olmadığı, sadece isimler veya söylenen sesler olduğu görüşü olarak anlaşılabilir. Genel olarak nominalizmin en eski ve ilkel savunucusu olan Roscellinus olmasına rağmen nominalizmi canlandırıp modern döneme indirgeyen bir figür olarak Ockhamlı görülür. Çağdaş felsefi çözümlemede nominalizme yaklaşmanın güçlüğü, skolastik dönemde nominalizmin ne anlama geldiğinin asıl durumunun canlı bir tartışma olduğu yönündedir. Diğer taraftan nominalist bir hareketin var olduğu ve bu yaklaşımın bir üniversite teorisinden çok daha geniş olduğu görüşü düşünülmelidir (Courtenay, 2008:XV).

Ockhamlı William, Summa Logica adlı eserinde hakikat ve yanlışlığın, doğru veya yanlış bir önermeden gerçekten farklı şeyler olmadığını belirtir. Bununla birlikte Summa mantığı içerisinde açıkça ifade eder: Aklın dışında var olan bir tümel maddenin hiçbir şekilde kanıtlanamaması. Ayrıca şunları söylediğinde tümel olarak ne anlama geldiğini netleştirir. Ancak iki tür tümel olduğu belirtilmelidir. Bazı şeyler doğası gereği tümeldir yani dumanın doğası gereği bir ateş işareti olduğu

gibi birçok kişinin tahmin edebileceği işaretler. Diğer şeyler ise uzlaşma neticesinde tümeldir (Ockham, 1998:79). Birçok şeyin anlamlandırılması neticesinde kazanılması gibi. William, bu durumla yetinmeyerek terimler ve göstergeler arasında ikinci bir ayırım gerçekleştirir. Bireysel var olanların (eşek, tavuk, insan) yerini tutan terimlere “ilk yönelimli terimler” (primae intentionis) adını verirken; isim, fiil ve tümel gibi başka terimlerin yerini tutan terimlere ise “ikinci yönelimli” (secundae intentionis) adını verir. İkinci yönelimli terimler anlamlı bir şeyi gösterecek şekilde hem kullanılır hem de kullanılmayabilir (Cevizci, 2001:320). Bu nokta da Ockhamlı, ikinci yönelimli olarak belirteceği terimlerden oluşan disiplin sayesinde tümellerin ontolojik statüsünü ve bilimsel bilginin nesnesini belirlemek için mantığa başvurur. Herhangi bir isim (Ahmet, Ayşe) bireylerin göstergesidir ancak bazı terimler (insan) ise içlerinde çokluk barındırdıkları için birçok bireyin göstergesi olabilirler. Bu durumda ampirik olarak sunulan bilgiler bireylere ilişkin ve onları bağlarken bu bilgilerin genel bilgiye ulaşması için içerisinde çokluk barındıran terimlere ihtiyaç vardır. Yani bu terimler birçok terim için geçerli olan önermeler kurmamızı sağlar.

Ockhamlı'nın ontolojisinin en azından bir kısmının açıkça bir tümelliğin yokluğuna dayalı bir niteliği olduğu anlamına geldiği açıktır ancak bir tümel olarak var olduğu nosyonu açıkçası akılda olmasını gerektirir. Nominalizmin tümel sorunlara uygulanabilir olup olmadığı konusunda açıkça bir fikir birliği eksikliği vardır. Ayrıca herhangi bir nominalist okulun tartışılan süre içinde gelişimi, eğer varsa bulmak zor. Bu düşünceler göz önüne alındığında geleneksel nominalizm dilin tamamen yetersiz olabileceği kabulüne ilişkin olarak mümkün kılınabilir ancak bu düşünceyi bağdaştırmak için hangi tartışmayı kurgulayabileceği tanımında açıkça anlaşılacak tek şey budur. Bu nedenle hem platonik gerçekçilik hem de skolastik nominalizm kavramlarını inceledikten sonra tümel sorunlara kavramsalcılık cevabının ne anlama geldiğini anlamak bu noktada zorunlu görülebilir.

3. Konseptüalizm (Kavramsalcılık)

Kavramsalcılığın skolastik konumu genellikle Thomas Aquinas ve Ockhamlı William'ın öncüsü Peter Abelard ile ilişkilidir. Kavramsalcılık, tümellerin zihin içinde var olan konum olarak, aslında bireysel olarak birbirinden şüpheli ve benzer olanın bir kavramı olarak tanımlanabilir. Bu nedenle, tümel anlayış zihin içinde mevcut olsa da, gerçek ontolojik benzerlik dışında zihinsel bir yapıdır (Weinberg, 1941:528). Kavramsal yaklaşımın basitçe değiştirilmiş bir nominalizm olduğunu varsaymak için ilk tarihsel tehlike bu varsayım ile ilgili pek çok sorundan biri olan Abelard'ın kavramsalcı olduğu anlaşılabilir, eğer öyleyse tipik nominalist olduğu hatırlanmalıdır.

Abelard zihindeki genel kavramlara dış gerçeklikte neye denk geldiğini yanıtlamak adına şeylerin kendilerine gitmek yerine, kavramlardan hareket etmeyi doğru bulur. Çünkü bu kavramları oluşturan sözcüklerden başlanılması halinde zihindeki bu kavramların nasıl oluştuğuna dair bilgiye ulaşılabilir. Bu sayede düşünceyle gerçeklik arasında nasıl bir ilişki bulunduğu sorusuyla ulaşılmak istenen epistemolojik problemdir (Cevizci, 2010:122). Dolayısıyla, genel kavramların yerine geçen tümellerin gerçeklikte varlığına dair herhangi bir bilgiye sahip olmasak bile, genel kavramların veya bunları meydana getiren sözcüklerin varlığı herkes için açık bir şeydir. Abelard, tümel yerine geçen genel bir sözcüğü, bir cins ismi veya insan isminde olduğu gibi birçok insandan oluşan çokluğu belirten ve bunu da uzlaşma yardımıyla yapan sözcüğü belirtir ancak bunun farklı bir halinin de salt bir kişinin ismi olan sözcüktür. Örneğin Platon ismi tıpkı bunun gibidir, fakat özel isimlerde bu açıdan bir sorun görünmez ancak insan cins ismiyle ortaya çıkan tümelin bir varlığı olmadığı için genel sözcüklerle ilgili sorun çıkabilir (Cevizci, 2010:123). Nominalizm hareketinin ortaya çıkışında bu sorun başat rol oynamıştır çünkü genel sözcüklerin cins isimlerine tam olarak karşılık gelmedikleri ve bu yüzden tek ve ayrı hiçbir şey bulunmadığı sonucuna götüren tam da bu sorundur.

Abelard, genel kavram ve sözcüklerin karşılık geldikleri şeylerin tek olmadıklarını ve bunların bireylerden meydana geldikleri düşüncesini tıpkı nominalistler gibi düşünür. Bu durumdan kurtulmanın veya çare üretmenin tek yolunun ise zihnin soyutlama yapmasıdır. Tıpkı zihnin herhangi bir kişiyi tanımlarken onunla ilgili kavramlara sahip olmakla kalmaz bunun yanında bu bireyin çeşitli yönlerine ilişkin genel fikir ve kavramlara ulaşır (Cevizci, 2010:123). Aslında bu bireyle ilgili tüm genel bilgileri oluşturmak onun için değil de bu kavram altına yerleştirilecek diğer bireyler için kavramsal bir çalışmadır. Bu açıdan bakıldığında meydana getirilen ve içi boş olmayan bu kavram

aslında bireyle ilgili veya herhangi bir şeyle ilgili oluşturulan kavramının yanı sıra tüm bunlara ek genel bir kavram yerleştirilmesidir. Yani genel kavram hangi birey üzerinden değerlendirme yapılacaksa onun üzerinden yapılmakla birlikte bununla ilgili tümel kavram oluşturma karmaşık bir hal almaktadır. İnsan gibi bir genel kavrama ulaşmak için herhangi bir insan üzerinden bu kavrama ulaşılabilir. Abelard'ı diğerlerinden ayıran alana geldiğimizde, şeyler realistlerin savunduğu zihinden bağımsız genel kavramlara denk gelmemekle birlikte nominalistlerin üzerinden durduğu gibi salt ağızdan çıkan boş sözlerde değildir (Cevizci, 2010:124). Öyleyse cins veya tür ayrımı yapıldığından bunlar için bir somutluk aramak doğru değildir ve bunların içine yerleştirilen şeyler arasında kurulan benzerlikler sayesinde tümel bir kavrama soyutlama yardımıyla ulaşılabilir. Bu durumda tümelin teorik açıdan bir değerlendirmeye tabii olması halinde onların zihinde meydana getirilmiş yapılar olarak sunulabilir.

Bu durum kısmen geleneksel tartışmalara bağlı olmakla birlikte aslında Hıristiyanlığın teslis (üçleme) inancına bağlı olarak ortaya çıkan sorunlarla ilintilidir. Yani Tanrı'da üç kişi bulunmakla birlikte aslında doğası tek ve birliktir. Aşırı kavram realistleri bu durumu kolayca açıklayabiliyordu: Her ne kadar Tanrı üç ayrı kişiliğe bölünse de, Tanrı tümel bir kavram olarak ele alındığında bu üç ayrı kişilik Tanrı tümelinde birleştirilebilirdi. Diğer taraftan adcı görüş üzerinden bakıldığında tümel kavramlar birer sözcük iseler, bu üç ayrı kişilik veya Tanrısal kişilikler ayrı ayrı var olacaklardır. Tüm bunların dışında sözcük olarak kalmanın dışında hiçbir biçimde var olmayacaklardır. Hıristiyanlık açısından düşünüldüğünde her iki durumda kabul edilebilir ölçüde değildir. Çünkü genel Tanrı kavramıyla bağdaşmamakla birlikte Tanrı kavramını da yok saymaktadır (Çelik, 2016:176). Sonuç olarak aşırı kavram realizminin ve adcılığın birbirleriyle sürekli rekabet halinde oldukları bir dönemde Abelard, bu iki yaklaşımın kendi değerlendirmeleri ölçüsünde uygun olan taraflarını birleştirerek yeni bir yaklaşım olarak sunmak ister. Bunu yaparken kendi çalışması olan Sic et Non (Evet Hayır) adlı eserinden yararlandığı düşünülebilir çünkü bu yapıtında zıtlıkları içeren durumları irdeleyerek karşılaştırma yoluna gider. Bu yöntemi sayesinde Orta Çağ dünyasına bıraktığı etkiler düşünülürse bu görüş sayesinde uzlaştırması başarılı olmuştur (Çelik, 2016:176).

Kavramsalılık, sadece realizme değil aynı zamanda da tümelin ağızdan çıkan bir ses olduğunu söyleyen nominalizme de karşı durur. Realizm ve nominalizmin arasına kendi görüşünü yerleştiren Abelardus'un temel düşüncesi, tümelin ne flautus vocis (boş ses) ne de res (şey) olmadığıdır ve ona göre tümel aslında res ficta (zihindeki şey)'dir. Abelardus, tümelin aslında anlamlı sesler oldukları, ağızdan çıkan ses olması yanında zihinde bir anlam kazanarak ortaya çıktığını belirtmiştir (Cevizci, 2010:122).

Buna göre, cinsler ve türlerin somut bir şekilde var olmayıp, zihin yardımıyla buna benzer varlıklar üzerinden karşılaştırma yaparak soyutlayıp tümel kavramlar üretilir. (Bilgin, 2009: 114) Tümelin oluşturulanlar zihnin dışında var olmadıkları için zihinsel olarak meydana getirilmiş şeyler olarak değerlendirilmelidir. Lakin bunların soyutlamalar olarak meydana geldiklerini ve bu soyutlama neticesinde referans sundukları unutulmamalıdır.

DEĞERLENDİRME

Tümel felsefede tümel bir sorunun nasıl ele alındığına dair spesifik bir soruyu cevaplamak zordur. Bu zorluk büyük ölçüde, bu sorunun nasıl ele alındığına veya cevaplandığına dair tek tip bir yaklaşım olmadığı gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Porphyrius, aynı türden bireysel nesnelere için ortak adlandırmalar olan, tümel denilen bu kavramlarla ilgilenir. Bu terimler hakkındaki argüman, tümel tartışmalar, aslında cins ve türlerin, bireysel nesnelere kendilerinden bağımsız olarak var olan bir şeye gönderme yapıp yapmadığına ilişkindir (Carson and Cerrito, 2003:240). Gerçekte merkezi skolastik düşünürlerin bu soruna cevap verirken aynı soruya yaklaşımlarını belirlemek zordur. Orta Çağ merkezi sorulara yaklaşımın yeni yollarını karakterize eden düşüncede büyük bir çeşitlilik dönmeydi.

Orta Çağ Skolastik felsefesindeki tümel problemini merkeze alan bu düşünce akımları açısından bakıldığında ortaya çıkan en açık fikir şu olmalıdır: Hiçbir şeyin görüldüğü kadar açık olmadığıdır. Çünkü felsefe tarihi açısından bakıldığında nominalizm ve realizm etiketleriyle anılan filozofların

tümellerin ontolojik durumuna birçok açıdan eleştiri getirilmiştir. Her ne kadar bu konuya ilişkin olarak çağdaş araştırmalara yön verebilecek yorumlara gebe olsa da üç ana düşünce akımı bağlamında tümeller problemi bu noktada açıklanmaya gerek duymaktadır. Bu noktada henüz çözümlenmemiş bir mesele olmasıyla birlikte bu tartışmayı ifade etmenin katkı noktasındaki değerini okuyuculara bırakmak yerinde olacaktır.

KAYNAKLAR

- Bilgin, Ö. (2009). “Petrus Abaelardus Skolastiği: Sci et Non”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 113-133.
- Burns, C. D. (1913). “William of Ockham on Universals”, Blackwell Publishing on behalf of The Aristotelian Society, Vol. 14.
- Carson, Ed. Thomas and Cerrito, J. (2003). *New Catholic Encyclopedia (Second Edition)*, Thomson Gale, America.
- Cengiz, C. A. (2017). Bergson felsefesinde bilinç, süre, madde ve evrim ilişkisi bağlamında hayat. *Mütefekkir-Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, Cilt:4/7, 90.
- Cevizci, A. (2010). *Bilgi felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2001). *Orta çağ felsefesi tarihi*, (2. Baskı), Asa Kitabevi, Bursa, 320.
- Courtenay, W.J. (2008). *Ockham and Ockhamism*, Tuta Sub Aegide Pallas (Brill), Leiden-Boston.
- Çelik, S. (2016). *Bilgi Felsefesi – İlkçağ’dan Yeniçağ’a*, Doruk Yayıncılık, İstanbul.
- Dostal, R.J. (2018). Varlığın ötesi: Heidegger’in Platon’u. (çev: Senem Kurtar), *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 5 (6).
- Evans, Ed. G.R. (2002). *Mediaeval Commentaries on the Sentences of Peter Lombard. Tuta Sub Aegide Pallas (Brill)*, Leiden-Boston-Köln.
- Gilson, E. (1954). *History of Christian Philosophy in the Middle Ages*, New York, 513.
- Klima, G. (2017). *The Medieval Problem of Universals*, Metaphysics Research Lab, Stanford University, Winter.
- Maurer, A. (1915). *The Philosophy of William of Ockham in the light of its principles*, Pontifical Institute of Mediaeval Studies, Canada.
- Ockham, W. (1998). *Ockham’s Theory of Propositions-Part II of the Summa Logicae*, (trans: Alfred J. Freddoso and Henry Schuurman), St. Augustine’s Press, South Bend-Indiana.
- Ockham, W. (1991). *Quodlibetal Questions*, (trans: Alfred J. Freddoso and Francis E. Kelley), Yale University Press, New Haven-London.
- Platon, (2002). *Devlet*, (çev: Hüseyin Demirhan), Sosyal Yayınları, İstanbul.
- Spade, Ed. Paul V. (1999). *The Cambridge Companion to Ockham*, Cambridge University Press.
- Tornay, S. C. (1936). William of Ockham’s Nominalism, *The Philosophical Review*, Vol. 45, No.3.
- Weinberg, J. R (1941). Ockham’s Conceptualism, *The Philosophy Review*, Vol. 50, No. 5.

Extended Abstract

The problem of universals (or the problem of universals) is an attempt to explain whether two particulars have the same characteristics. This problem, which goes back to the ancient philosophy, has taken its place in the philosophies of Plato and Aristotle. A mediation occurred in the context of these two currents of thought with the medieval philosophy. In this respect, it is aimed to address the problem of universals that occupied the medieval world for a long time. For this, firstly, it is necessary to evaluate this problem on three main streams of thought and then to put forward the efforts to explain the essence of universals. Although nominalism and specifically the name of William of Ockham are mentioned with this problem, it should not be forgotten that the real source of this debate is Plato and Aristotle. The process, which begins to be examined with the view of realism, which reflects the qualities common to all of these entities, which are called ideals / forms, as a whole, with the idea of "universal" qualified concepts, can be defined as the position of universals in the mind, actually a concept of something that is individually suspicious and similar. . For this reason, although the universal understanding is present in the mind, it is the scene of the conceptualism discussion, which states that it has a mental structure other than real ontological similarity, especially Peter Abelard's unification of the bond between Plato and Aristotle. Finally, nominalism, which is in motion

with the thought of Roscellinus, thinks that genres and species other than singular things do not reflect reality, but his opinion regarding what these might be is, these are the words that they form a cluster because of their similarity to each other and that this cluster is named. That is, it has no existence other than being a word. In this respect, the debate on universals, nominalism, which has become the subject of the discussion of words, contributes to this process in the light of those who highlight the divergence of this unification and sometimes find that there is no need for separation. Finally, examining the impact of this problem on the medieval world is important as it contributes to the understanding of the period as well as contributing to the construction of the problems associated with this discussion.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ZİHİNSEL GELİŞİMİ DESTEKLEYEN BİR ÖĞRETİM ARACI OLARAK YALVAÇ URAL'IN DENEMELERİ*

Zeynep Fatma ER**

Hatice FIRAT***

ÖZ

Araştırmada deneme metinlerinin (içeriğinde sunulan bilgiler doğrultusunda) Türkçe dersinde zihinsel gelişimi destekleyen bir öğretim aracı olarak kullanımının önemini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda zihinsel gelişimi destekleyen beceri alanlarının (bilgi edinimi, eleştirel düşünme, gözlem yapma, sınıflama yapma, tahmin etme, problem çözme) Türkçe Öğretim Programında hedeflenen zihinsel beceri kazanımlarıyla örtüşen maddeleri tespit edilerek deneme metinlerinin hedef kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırıcı yönü ve zihinsel gelişimi destekleyen tarafı vurgulanmaya çalışılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmış, doküman olarak Yalvaç Ural'ın Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz Yer, Stephan Hawking Herkül'ü Döver, Başparmak Çocuklar isimli deneme kitapları incelenmiştir. İncelenen metinlerde zihinsel gelişimi destekleyen beceri alanlarına yönelik 249 veri saptanmıştır. Bilgi edinimi, 117 örnekle zihinsel gelişimi desteklemeye yönelik örneklerinin %50'sini oluşturmaktadır. Metinlerde sağlıktan doğaya, edebiyattan teknolojiye, tanınmış şahsiyetlerden kitaplara ve filmlere değin çocukların genel kültürünü destekleyecek nitelikte pek çok bilgiye yer verildiği tespit edilmiştir. İkinci sırada %23'lük bir oranla eleştirel düşünme becerisi yer almaktadır. Bu verilere bakıldığında metinlerdeki eleştirilerin daha çok topluma (%24), sistemlere (%14) ve ebeveynlere (%12) yönelik olduğu belirlenmiştir. Buradan yazarın toplumun ve ailelerin yanlış tutumlarına karşı okurlarını sorgulama yapmaya yönlendirdiği ve onları bilinçlendirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Gözlem yapma, tahmin etme, araştırma yapma, problem çözme, analiz etme becerilerinin kazanımını destekleyebilecek nitelikteki örneklerin tamamı, verilerin %27'sini oluşturmaktadır. Veriler doğrultusunda Ural'ın denemelerinin çocuk okurları öğrenmeye, eleştirmeye, araştırmaya, çevrelerini gözlemlemeye, problem çözmeye yönlendirmek suretiyle onların zihinsel becerilerini geliştirebilecek nitelikte olduğu ve Türkçe derslerinde zihinsel gelişimi desteklemek amacıyla deneme metinlerinden yararlanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Deneme, Türkçe öğretimi, zihinsel gelişim, zihinsel gelişim beceri alanları

YALVAÇ URAL'S ESSAYS AS A TEACHING TOOL THAT SUPPORTS MIND DEVELOPMENT IN TURKISH LANGUAGE**ABSTRACT**

Intheresearch, it is aimedto revealtheimportance of using the essay texts (in linewiththeinformationpresented in thecontent) as a teachingtoolthatsupportsmental development in Turkishlesson. Accordingly, the items of the skill areas (information acquisition, critical thinking, observation, classification, prediction, problem solving) that support mental development which coincide with the objectives targeted in the Turkish Education Program weredetermined; It has beentriedto emphasize the facilitating aspects of essaytexts in achievingthe objectives set in the Turkish Education Program. Inthisstudy, document analysis, one of thequalitative researchmethods, was used andYalvaç Ural's three books that are named Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz Yer, Stephan Hawking Herkül'ü Döver, Başparmak Çocuklarare used as documents. 249 data wereidentifiedforskillareasthatsupportmental development from analyzed texts. Information acquisitionaccountsfor 50% of cognitive developmentexampleswith 117 examples. It is determined

* Bu araştırma yüksek lisans tezinin bir bölümünden türetilmiş olup çalışma, 23-27 Ekim 2019 tarihleri arasında Muğla'da gerçekleştirilen "II. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi" nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*** Türkçe öğretmeni, e-posta: maktufaya@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9089-4551>

*** Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muğla, e-posta: haticefirat@mu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8300-5189>

that the texts contain information to support the general culture of children in many subjects from health to nature, from literature to technology, from well-known personalities to books and movies. Examples for the acquisition of critical thinking skills come in second place with a rate of 23%. By these data were examined, it is determined that criticism in the texts are directed mostly to society (24%), systems (14%) and parents (12%). It is also determined that the author guided his readers to question the wrong attitudes of society and families and tried to raise their awareness. Samples with qualities that can support child readers to observe and research, and to gain problem solving and analysis skills constitute 27% of the findings. It has been concluded in accordance with all the gathered data that Ural's essays are capable of improving their mental skills by directing child readers to learn, criticize, research, observe their surroundings, guess, solve problems, and that essay texts can be used to support mental development in Turkish lessons.

Keywords: Essay type, Turkish language teaching, mind development, skill areas of mind development

GİRİŞ

Okul öncesi dönemden itibaren çocuğun dönemseller ihtiyaçları gözetilerek özenle oluşturulmuş çocuk kitapları çocukların dilsel, duyuşsal, zihinsel ve kişilik gelişimlerini destekler. Bu gelişim alanlarından hangisinin daha çok destekleneceği ise kitap yazarının benimsediği metin türüyle yakından ilişkilidir. Metinler sahip oldukları türün özelliklerine göre belli gelişim alanlarının kazanımlarını daha çok yansıtabilirler. Bu durum çocuklara kazandırılmak istenen hedef davranışlar doğrultusunda planlandığında gelişme göstermesi beklenen gelişim alanının kazanımlarına ulaşılmasını kolaylaştırır. Edebî metinler kesin çizgilerle ayrılmamakla birlikte araştırmacılar tarafından yazarın amacı, işlevi, yapısı, konusu veya anlatım tarzı doğrultusunda sınıflandırılmaktadır. Bu doğrultuda bir olayı anlatan metin türleri “hikâye edici metinler, duyguları anlatan metinler” ve bir fikri anlatan metin türleri “bilgilendirici metinler” başlığı altında ele alınmaktadır (Cemiloğlu, 1998, s.19; Başaran ve Akyol, 2009, s.12). Bilgi verici metinler, belli bir konu veya sorun hakkında bilgiler veren, düşünceler aktaran, çözümleyici öneriler sunan yazılar bütünüdür (Akbayır, 2003, s.86). Bilgi verici (öğretici) metin türleri içerisinde değerlendirilen deneme türü, yazarın gözlemlediği veya yaşadığı olay, olgu, durum ve izlediği nesnelere da herhangi bir kavramla ilgili izlenimlerini kanıtlamaya gerek duymadan, kesin hükümler vermeden tamamen kişisel görüşüyle serbestçe yazıya döktüğü kısa metinlerdir (Demirel ve diğerleri, 2010, s.224).

Tanımı dolayısıyla deneme metinlerinde aranan özellikler ana hatlarıyla belli olsa da çocuk denemesi yazarlarının dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır. Çocuklar için yazılmış iyi bir deneme metni; çocuğun ilgisini çekebilecek, onların yaşantılarıyla örtüşen konuları işlemeli, onlara geniş bir dünya görüşü sunup aydın bir bakış açısı kazandırmalıdır. Deneme yazarları konu bütünlüğüne önem vermeli, karmaşık tümce yapısı yerine sade ve anlaşılır tümceler kullanmalı, dil ve anlatım yönünden çocuklara dil zevki aşılabilir (Gündoğdu, 2012, s.8; Fırat, 2018, s.15-16). Çocukların okuma alışkanlığı edinmesine ve kendilerini ifade etme yollarını geliştirmesine katkı sağlamalıdır (Göçer, 2010, s.365). Deneme türü dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme vb. temel becerileri kazandırmada dolayısıyla zihinsel gelişimde etkili olan bir türdür (Baş, 2010, s.154).

Türkçe ders kitaplarındaki metinler içerisinde ilköğretim birinci kademeye oranla daha çok ilköğretim ikinci kademede yerini alan deneme türü (MEB, 2018, s.18), tür özellikleri itibarıyla 11-16 yaş aralığındaki çocukların gelişimseller ihtiyaçlarını karşılamaya, özellikle zihinsel gelişimi, eleştirel ve soyut düşünebilme yetisinin gelişimini desteklemeye yardımcı olur.

Deneme türü çocuğun gelişimine katkısı açısından üzerinde durulması gereken metin türlerinden biri olmasına rağmen çocuklar için deneme yazan yazarların azlığı, çocuk edebiyatı türlerinin işlendiği bazı kaynak kitaplarda deneme türüne yer verilmemesi, Türkçe öğretim programı kapsamında da Türkçe ders kitabındaki metinler içerisinde deneme metinlerinin pek yer almaması bu türün ihmal edildiğini ortaya koymaktadır (Şahbaz, 2008; MEB, 2018).

Benzer şekilde deneme türünün çocuk edebiyatıyla ve Türkçe eğitimiyle olan bağlantısının konu edinildiği akademik çalışmaların da sayıca yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmalarda deneme türü; çocuklar için yazılan denemelerin özellikleri, denemenin hikâye türüyle kıyaslanması, çocuk edebiyatında ihmal edilmiş olması ve Türkçe eğitimi ile ilişkisi bağlamında (Kılıç, 2008; Palavuzlar, 2009; Şahbaz, 2008, Fırat, 2018) ele alınmıştır. Deneme türünün çocukların zihinsel gelişimine olan katkısı, belirlenebildiği kadarıyla sadece Fırat (2018)'in çalışmasında incelenmiştir. Yalvaç Ural'ın kitaplarına dair yapılan araştırmaların ise (Sülün, 2011; Sülün Özyar, 2012;Oran, 2015; Karagöz, 2015; Otmar, 2017vb.)genellikle dil gelişimine ve değer eğitimine yönelik olduğu saptanmıştır. Çalışmalar değerlendirildiğinde denemenin zihinsel gelişimi desteklemedeki önemini aktarmada alan yazında önemli bir boşluk olduğu, bu bakımdan konu üzerine çalışmalar yapılmasının alan için gereklilik ve önem arz ettiği görülmüştür.

Deneme türünün çocukların zihinsel gelişimlerine olan katkısını inceleyen bu çalışmanın, tespitleriyle alandaki önemli bir eksikliği gidereceği, alana katkı sağlayacağı, özellikle Türkçe eğitiminin çeşitli hedeflerine ulaşılmasında öğretmenleri ve kitap seçimi konusunda ebeveynleri deneme türünden yararlanmaya teşvik edeceği düşünülmektedir.

Zihinsel Gelişim

Zihinsel gelişim *“bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hâle gelme süreci”* (Senemoğlu, 2002, s.39) olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel gelişim, nitelikli çocuk kitaplarının çocuklara sunduğu iletiler sayesinde gelişme gösterir ve aktifleşir. Özellikle okurları tarafından sorgulanıp yorumlanabilen, karşılaştırılıp analiz edilebilen bilgi verici metinler pek çok zihinsel becerinin kazanım kapısını aralar (Karadüz, 2010, s.1579). Sever (2015a, s.48). Çocukların görsel ve işitsel algılarının gelişmesini, iletilerin anlaşılmasını, duyumsanmasını sağlar; belleği geliştirerek yapıtlardaki ilişkilerin kavranmasına yardımcı olur. Kitaplar çocukların “gözleme”, “karşılaştırma”, “sınıflandırma”, “uygulama”, “eleştiri yapma” gibi bazı temel zihinsel becerilerini geliştirir (Sever, 2015a, s.48). Deneme türünde yazılan kitaplar, çocuklara sunduğu geniş bilgi evreniyle onları yeni kavram ve öğrenmelerle buluşturur.Okurların kendi yaşantılarını gözlemlemesine, eleştirmesine, sorunlarını fark ederek çözümü hakkında düşünmesine olanak tanır.

Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan Türkçe öğretim programındabirinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Türk millî eğitiminin hedeflediği genel amaç ve ilkeler doğrultusunda bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018, s.8). Bu doğrultuda çocuklara okutulması tavsiye edilen çocuk edebiyatı eserleri çocuk edebiyatı ölçütlerine göre seçilerek Türkçe öğretim programındaki hedef kazanımlara erişilmesini kolaylaştırmalı, özellikle deneme kitaplarının zihinsel gelişimi destekleme misyonundan yararlanılmalıdır.

Çalışmada Sever (2015a, s.48)'in sınıflanmasından hareketle zihinsel gelişime ait beceri alanları kapsamında “gözlem yapma”, “sınıflama yapma” ve “eleştirel düşünme” başlıklarına yer verilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretim programında üst düzey zihinsel becerileri geliştiren beceriler olarak ifade edilmeleri sebebiyle “bilgi edinimi”, “araştırma yapma”, “tahmin etme” ve problem çözme” başlıkları da araştırmaya dahil edilmiştir (MEB, 2018, s.8). Bu doğrultuda araştırmada Türkçe öğretiminden beklenen hedef kazanımlara ulaşmada Ural'ın denemelerinin bir araç olarak kullanılabilirliğini incelemek amaçlanmıştır.

Bilgi edinimi

Arbuthnot (1963) çocuğun bilgi ihtiyacının ruhsal bir ihtiyaç olduğundan, Spink (1989) ise bilgiler vererek bu ihtiyacın kitaplarla karşılanabileceğinden bahseder (akt. Konar, 2006, s.464). Bilgi edinme sürecinde kişinin belleğinde yerleşen bilgiler zihindeki bağlantıları çoğaltır. Bu açıdan zihinsel gelişimin hızlanabilmesi için çocuğun çevresindeki kavram ve bilgilerin gelişmesi, görsel ve dilsel uyaranların da sürekli yenilenmesi ve çeşitlenmesi gerekir. Kitaplar, kavram gelişimine malzeme sağlayarak zihinsel gelişimi hızlandırır (Sever, 2015b, s.14). Deneme türü okurlarına sunduğu çocukluk yaşantılarına uyumlu, ilgi çekici ve geniş konu yelpazesıyla onların hazırbulunuşluğunu ve bilgi birikimini artırır(Fırat, 2018, s.16).

Eleştirel düşünme

“Eleştirel düşünme, kendi düşüncemizi ve etkileşim halinde olduğumuz kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak kendimizi, çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaç edinen aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreçtir” (Özden, 2010, s.160).Çocuğun içerisinde yaşadığı dünyaya eleştirel bir gözle bakmasını sağlayan kitaplar, olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini sorgulamak gibi üst düzey tutum ve davranışların kazandırılmasında etkilidir (Fırat, 2008, s.89). Aynı zamanda kitap gibi değerli bir öğretim aracının en nitelikli ve seçkin olanlarını diğerlerinin arasından seçebilmek çocuklara okuduklarını tartma, eleştirme, tartışma gibi becerileri kazandırır ve bu eserlerden en üst düzeyde istifade edebilmelerine olanak sağlar (Yörükoğlu, 1984, s.70). Eleştirel okurlar yetiştirmenin okuma eğitimindeki amaç olduğunu söyleyen Dilidüzgün (1996, s.12) bu hususun önemini vurgulamaktadır. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme vb. temel becerileri kazandırmada özellikle makale, söyleşi, fıkra ve deneme türleri önemli rol oynar (Baş, 2010, s.154).

Gözlem yapma

Güneş (2016, s.319) gözlem becerisini“*bir olayı, bir nesneyi ya da bir gerçeği anlamak için olay, nesne ya da gerçeğin çeşitli belirtisi ve koşullarını izleme ve inceleme tekniği*” olarak tanımlamaktadır.Öğrenmenin gerçekleşmesi için merak duygusu ve dolayısıyla gözlem becerisi gerekir.Gözlem becerisinin kazanımları gözleme yoluyla kazanılabileceği gibi kitaplar aracılığıyla yazarın okuruna aktardığı haricî gözlemler yoluyla da edinilebilir. Çocuklar metindeki gözlemsel ifadeleri okurken çevreye dikkatli bakarak farkındalıklarını artırma, neden-sonuç ilişkileri kurma, kıyaslamalar yapma gibi zihinsel beceri faaliyetlerini aktifleştirirler. Deneme metinlerinde gözleme dayalı söylemlerin sıklıkla kullanılması çocukların günlük hayatta çevrelerindeki dikkatli incelemelerinde dolayısıyla daha çok gözlem yapmalarına yardımcı olur.Gözlem becerileri gelişmiş bireyler çevresine karşı duyarlı, etrafında olan bitene ilgili, sorgulayan ve araştıran kişilik özelliklerini yansıtır.

Tahmin etme

“Önceden kestirme, verilere dayanarak gelecekteki olaylar veya var olması beklenen şartlar hakkında tahmin yapmaktır”(Tan ve Temiz, 2003, s.98). Tahmin etme süreci birçok seçenek içerisinde bir tanesinin seçilme işidir. Bu sırada beyinde düşünme, karşılaştırma, yaratıcılık, karar verme gibi birçok zihinsel faaliyet bir arada gerçekleşir. Doğru tahminler sonucu elde edilen bilgiler beyinde yeni şemalarla yapılandırılır. Kitap okuma sırasında bilinmeyen kelimelerin anlamlarının metnin gelişine göre tahmin edilmesiyle oluşan yeni şemalar, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirir. Kelime hazinesine yeni eklenen kelimeler, çocukların dil gelişimlerinin yanı sıra zihinsel gelişimlerine de destek olur. Deneme metinleri ele aldığı farklı konular doğrultusunda çocukların yeni kelimelerle tanışmasına olanak sağlayan bir türdür.

Araştırma yapma

Araştırma yapmada amaç; problemlere yönelik güvenilir çözümleri, planlı ve sistemli olarak yürütmektir (Arslan Gürsel ve Tertemiz, 2004, s.9). Çağdaş eğitim, özerk benlik gelişimini, bilme dürtüsünü ve buna dayalı araştırmacılığı desteklemek, geliştirmek amacını gütmektedir (Öztürk, 2011, s.27). Türk millî eğitiminin temel amaçları arasında da yer alan “bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesi uyarınca araştırma öğretiminin öğrencilere kazandırılabilmesi için yoğun ve sistemli bir şekilde çalışmak gerekmektedir (MEB, 2018, s.8).Deneme kitaplarının araştırmalara sunduğu kolaylık, araştırma becerilerinin gelişimini destekler. Okurların özellikle deneme metinleri aracılığıyla ihtiyaç duydukları konuların önemli noktalarına gerektiği ölçüde ulaşabilmesi onların merak duygularını pekiştirir ve onları araştırma yapmaya yönlendirir.

Problem çözme

Problem çözme becerisi, bütün yaşam boyunca çabuk ve etkin karar gerektiren durumlarda çok yönlü düşünebilme ve şartlar içerisinde en doğru kararı verebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin en önemli işlevlerinden biri; problem yaratan değil çözebilen bireyler yetiştirmektedir (Ocak Anlık, 2004, s.16-18).Kitaplar, okurların sağlıklı kişilik özellikleriyle donanmasına yardımcı olarak onların kendilerini tanımlarına böylelikle yaşantılarındaki problem durumlarını fark edebilmelerine yardımcı

olur. Kitaplarla zihinsel gelişimleri desteklenen bireyler, problemi anlamlandırmakla kalmayıp o problem hakkında plan yapma, yapılan planı uygulama, problemin sağlamasını ve değerlendirmesini yapma becerisi edinirler (Karakılıç, 2018, s.53). Kitaplar, olası bir problem durumuna karşı öğrencinin doğru düşünce ve davranış kalıpları sergileyebilmesine de yardım eder. Deneme metinlerinin geniş konu yelpazesiookurların farklı problem durumlarıyla karşılaşmasına olanak sağlar. Böylece bireylerin karşılaşılabilinecek problem durumlarını tanıması ve problemlere karşı farkındalıkla hareket etmesi kolaylaşır.

Sınıflama yapma

Sınıflandırma, nesnelere genel niteliklerine göre bir araya getirilerek gruplara ayırma sürecidir. Bloom sınıflamasında analiz etme becerisi, ileri düzeydeki düşünsel etkinlikler kapsamında değerlendirilir. Analiz, öğrencinin varsayım ve birtakım kalıpları tanıyabildiği, bütünü öğelere ayırabildiği aşamadır. Bu seviyede düşünebilen bir öğrenci, ifadeleri irdeleyerek parçaların kendi aralarındaki ve bütünlü olan ilişkilerini keşfeder (Özden, 2010, s.149). Çocuklar okurken anlamı yakalayabilmek için metnin içerisindeki parçaları metnin bütünüyle bağdaştırıp, metindeki fikirleri, kahramanları, olayları ve mekânları diğerleri arasından ayırt edici noktalarıyla sınıflandırabilmelidir. Kitaplarda sunulan her yeni bilgi, zihinde daha önceden yapılandırılmış bilgilerle kıyaslanacağı için anlayarak okuma çocukları sentezleme becerisini kullanmaya sevk eder.

AMAÇ

Bu çalışmada, Yalvaç Ural'ın çocuklar için kaleme aldığı deneme metinlerinde çocukların zihinsel gelişimine katkı sağlayabilecek beceri alanlarının belirlenmesi, böylece edebi bir tür olarak deneme metinlerinin (içeriğinde sunulan bilgiler doğrultusunda) zihinsel gelişimi destekleyen bir öğretim aracı olarak Türkçe dersinde kullanımının önem ve gerekliliğinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Çalışmada deneme türünün okurların zihinsel gelişimine katkı sunabilecek örnekleri zihinsel gelişimin “bilgi edinimi”, “eleştirel düşünme”, “gözlem yapma”, “tahmin etme”, “araştırma yapma”, “problem çözme”, “sınıflama yapma” beceri alanları doğrultusunda ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Yalvaç Ural'ın deneme türündeki eserlerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesinin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacı gerekli olan veriyi, gözlem veya görüşmeye yapmaya gerek kalmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.189-190). Doküman incelemesi Forster (1994)'a göre beş aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verinin analiz edilmesi ve verinin kullanılmasıdır.

Bu doğrultuda çalışmada kitabevinden temin etme yoluyla araştırmacının orijinal dokümanlarına ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan bu dokümanlar çocuk edebiyatı alanının önemli yazarlarından Yalvaç Ural tarafından kaleme alınmış olan “Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz Yer, Stephan Hawking Herkül'ü Döver, Başparmak Çocuklar” isimli deneme kitaplarıdır. Yalnızca “Timsahlar Dış Fırçalamaz” adlı deneme kitabına baskısı olmadığı için ulaşılamamıştır. Çalışmada bu deneme kitaplarında yer alan metinlerin tamamı incelenmiş, okurların zihinsel gelişimine katkısı olacağı düşünülen veriler kodlanmış ve önceden belirlenen temalar altında sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmacının veri analizinde betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır. Betimsel analizde “betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması” olmak üzere dört aşama izlenir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239-240).

Çalışmanın ilk aşamasında verilerin betimsel analizi için, “zihinsel gelişim” üst teması altında, zihinsel gelişime ait beceri alanları (Sever, 2015a, s.48) ve bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinden temellendirilen beceriler (MEB, 2018, s.8) dikkate alınarak; “gözlem yapma, sınıflama yapma, eleştirel düşünme, bilgi edinimi, tahmin etme, araştırma yapma, problem çözme” olmak üzere yedi kategori/tema belirlenmiştir.

Verilerin kodlanması sırasında Ural’ın deneme kitaplarında yer alan, okurların zihinsel işlem basamaklarındaki becerileri kazanmasına yardımcı olacağı düşünülen örnekler belirlenmiş, veriler araştırmanın amacı çerçevesinde kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilmiştir. Verilerin zenginliği nedeniyle elde edilen kodların daha iyi, düzenli bir şekilde yorumlanabilmesi ve sunulabilmesi için bazı temaların altında benzer kodlar bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuştur. Bilgi edinimi teması altında “sağlığa yönelik bilgiler, çevre-doğaya yönelik bilgiler, teknolojiye yönelik bilgiler, tarihsel ve kültürel bilgiler, kitap ve tanınmış şahsiyetlere ilişkin bilgiler, edebî bilgiler ve diğer alanlara yönelik bilgiler”; eleştirel düşünme becerisi altında “özeleştir, ebeveyn eleştirisi, çocuklara eleştir, sistem eleştirisi, teknoloji eleştirisi, toplumsal eleştir, olumlu eleştir ve eleştirel düşünmeye sevk” alt temalarına yer verilmiştir.

Veriler, çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar tarafından kodlandıktan sonra kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman’ın (2015, s. 64) güvenilirlik formülü olan “güvenilirlik= görüş birliği sayısı/toplam görüş birliği+görüş ayrılığı sayısı” ile hesaplanmış ve güvenilirlik %96 olarak hesaplanmıştır. Güvenilirlik hesapları %70’in üzerinde çıkan.././../Fujitsu/Desktop/yöntem.docx - _msocom_2araştırmalar güvenilir kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 247). Kodlamalardaki benzerlik oranının yüksek olması kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Güvenilirlik için ek olarak incelenen kitaplardan kodlara ilişkin doğrudan alıntılar da sunulmuştur.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmada Yalvaç Ural’a ait deneme metinlerinin tümü çocukların zihinsel gelişimine olan katkısı bilgi edinimi, eleştirel düşünme, gözlem yapma, tahmin etme, araştırma yapma, problem çözme, sınıflama yapma becerileri doğrultusunda incelenmiş; Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz Yer, Stephan Hawking Herkül’ü Döver, Başparmak Çocuklar kitaplarından elde edilen 249 örnek üzerinden bulgular oluşturulmuştur.

Türkçe Öğretiminde Zihinsel Gelişimi Destekleyen Bir Öğretim Aracı Olarak Yalvaç Ural’ın Denemeleri

Çalışma kapsamında çocuk edebiyatının önemli yazarlarından biri olan Ural’ın, deneme kitaplarında yer alan bazı örneklerin okurların zihinsel işlem basamaklarındaki becerileri kazanmasına, öğrenme ve anlama faaliyetlerinin gerçekleşmesine yardımcı olabileceği tespit edilmiştir. Zihinsel becerilere yönelik verilerin %50’sini oluşturan bilgi edinimi teması, yazarın metinlerde öncelikle okurlarına bilgi vermeyi amaçladığını göstermektedir. Eleştirel düşünme %23, gözlem yapma becerisinin kazanımına dayalı örnekler %9’luk bir oranla bilgi edinimini takip etmektedir. Bu durum yazarın okurlara özellikle bilgi verme, eleştirel düşünme ve gözlem yapma becerilerini kazandırmayı hedeflediğini göstermektedir. Bununla birlikte metinlerde okurların tahmin edebilmesine katkı sağlayacağı düşünülen yirmi bir örnek (%8), araştırma becerisini geliştirebilecek on dört örnek (%5), problem çözme becerisine katkı sağlayabilecek dokuz örnek (%3), sınıflama becerisi kapsamında incelenebilecek altı örnek (%2) tespit edilmiştir. Bu verilerin içerisinde problem çözme hariç diğer beceri alanlarına yönelik en çok örneğin bulunduğu kitap, “Başparmak Çocuklar”dır.

Tablo 1. Yalvaç Ural’ın deneme kitaplarında zihinsel gelişim beceri alanlarına yönelik veriler

	Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz Yer	Stephan Hawking Herkül’ü Döver	Başparmak Çocuklar	Genel Toplam
Bilgi Edinimi	22	24	71	117
%	19	21	60	50
Eleştirel Düşünme	14	15	30	59
%	24	25	51	23

Gözlem Yapma	4	5	14	23
%	17	22	61	9
Tahmin Etme	5	6	10	21
%	24	29	47	8
Araştırma Yapma	4	4	6	14
%	29	29	42	5
Problem Çözme	1	5	3	9
%	11	56	33	3
Sınıflama Yapma	1	2	3	6
%	17	33	50	2
Toplam	51	61	137	249

Grafik 1. Yalvaç Ural'ın Deneme Kitaplarında Zihinsel Gelişim Beceri Alanlarına Yönelik Veriler**Bilgi edinimi**

Yalvaç Ural'ın deneme kitaplarında, genç okurun ilgisini çekebilecek, onların yaşantılarına katkı sağlayabilecek, bilgi dağarcıklarını zenginleştirebilecek ve onların genel kültürlerini arttırabilecek nitelikte konular işlendiği saptanmıştır. Metinde işlenen konular kitaplardan (%39) tanınmış şahsiyetlere (%16), farklı alanlardaki pek çok bilgidan (%12) edebiyata (%9), tarihsel ve kültürel öğelerden (%9) teknolojiye (%8), doğa ve çevreden (%4) sağlığa (%3) değin yüz on yedi çeşitli bilgiyi kapsamaktadır.

Tablo 2. Yalvaç Ural'ın deneme kitaplarında bilgi edinimine yönelik veriler

	Temel Reis Ispanağı Yoğurtsuz Yer	Stephan Hawking Herkül'ü Döver	Başparmak Çocuklar	Genel Toplam
Kitap Tanıtımı	12	6	28	46
%	54	26	40	39
Tanınmış Şahsiyetlerle İlgili Bilgiler	2	3	14	19
%	10	12	20	16
Diğer Alanlara Yönelik Bilgiler	1	5	8	14
%	4	21	11	12

Edebi Bilgiler	1	2	7	10
%	4	8	10	9
Tarihsel ve Kültürel Bilgiler	1	5	4	10
%	4	21	6	9
Teknolojiye Yönelik Bilgiler	1	0	8	9
%	4	0	11	8
Çevre-Doğaya Yönelik Bilgiler	2	2	1	5
%	10	8	1	4
Sağlığa Yönelik Bilgiler	2	1	1	4
%	10	4	1	3
Toplam	22	24	71	117

Ural, kitaplarında özellikle okunmasında fayda gördüğü belli başlı kitapları okurlarına tanıtarak onların kültürlenmesine, bilinçlenmesine, ruh ve düşünce evreninin genişletilmesine aracılık etmektedir. Bu doğrultuda okurlarına en çok “*kitap*”lara yönelik bilgiler vermiştir. Yazar çocuklara kitap sevgisi aşılamaya çalışmış, onların dünya klasiklerini tanınmasını, bilim kitaplarıyla ilgilenip bilim dünyasına merak salmasını ve de onların eleştirel okur olma yolunda ilgilerini çekebilecek nitelikte kitaplardan haberdar olmalarını sağlamıştır. Yazarın okurlarını kitaplar hakkında bilgilendirdiğini gösteren örnekler,%39'luk bir orana sahiptir. Buradan yazarın, okurlarının okuma sevgisi, okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi kazanımlarına hizmet ettiği anlaşılabilir.

“*Cihannüma Kâtip Çelebi'nin bir kitabının adı. Bu kitap aynı zamanda ülkemizde ilk baskı makinesini getiren İbrahim Müteferrika'nın yayınevinde eski harflerle bastığı ilk kitap. Dünya kitabı anlamına geliyor. Yani sizin anlayacağınız bir harita kitabı*” (Ural, 2014, s.58).

“Çocukların Önünde Yazışmayalım Hakkı Abi!” adlı metinden alınan örnekte yazar, “Cihannüma” adlı kitabı okurlarına tanıtmıştır. Metinde kitabın anlamı, yazarı, içeriği, matbaada basılan ilk kitap olduğu yönündeki birçok bilgi okura sunulmuş; okurlar tarih, edebiyat ve kavram bilgisini kapsayan farklı disiplinlerdeki yeni öğrenmelerle buluşturulmuştur. Metin bir paragrafı dahi denemenin niçin bilgi verici metin türleri kapsamında değerlendirildiğini okuruna kanıtlamaktadır.

“Sakızlar tatlandırıcı, renklendirici, kauçuk ve sentetik reçineden oluşur... Biliyorsunuz, ne yazık ki atılan kısmın kauçuk olan yanı oksijenle yapışkan özelliğini kaybedip doğaya karışırken sentetik reçine beş altı yılda yok olmuyor” (Ural, 2014, s.125).

Yukarıdaki örnek,sakız atma davranışının işlendiği bir metinden alınmıştır.“Sakız Atıcıları'nı Nasıl Bilirsiniz?” adlı metinde yazar, okurlarına sakızı oluşturan hammaddeleri tanıtmıştır. Ural, sakızdan yola çıkarak; kullanıldıktan sonra atıklara dönüşen bu hammaddelerin doğaya karışma gibi bir süresi olduğu, bu sürenin atıktan atığa değiştiği ve doğaya karışmayan atıkların çevre kirliliği yaptığı yönündeki bilgileri çocuklara aktarmıştır. Metinden edinilen bilgilerin okurların zihinsel gelişimlerine katkı sağlaması ve onlarda çevre bilinci oluşturması beklenmektedir. Ayrıca yazar öykünebilecekleri karakterlerin hayatları hakkında da okurlarını bilgilendirmiştir. Bunu yaparken metinlerinde bahsini ettiği karakterlerin hangi özelliklerini (bilim aşkı, mücadele gücü, yaşama sevinci, kültür taşıyıcılığı misyonu vb.) okurlarına kazandırmak istiyorsa bireylerin o yönünü vurgulamaya dikkat etmiştir. Bu bölüm tüm verilerin %16'lık bir kısmını kaplayarak kitaplardan sonra en çok bilgi verilen ikinci kısım olmuştur.

Yaşadığı talihsiz kaza bile yıldıramadı onun yükselişini. Çok önemli görevlerde bulundu. Her şeyin altından başarıyla kalktı. Yazar oldu. Ülkemizin saygıdeğer bir milletvekili olarak, Türkiye Büyük Millet Meclisi sıralarında oturdu. O çok iyi bir “Milliyet Çocuk” ve “Milliyet Kardeş” dergisi okuruydu hem de ödüllü bir okur. Şafak, 2012 yılında ABD Dışişleri Bakanlığı “Uluslararası Cesur Kadınlar Ödülü”ne layık görüldü. Ödülü 8 Mart Kadınlar Günü’nde ABD Başkanı’nın eşi Michelle Obama’nın ve Hillary Clinton’ın elinden aldı (Ural, 2014, s.10).

“Merhaba Küçük Kızım Şafak” adlı metinde yazar Pavey’in küçüklüğü, geçirdiği vehim trafik kazası, milletvekili olma süreci, “Uluslararası Cesur Kadınlar Ödülü”ne layık görülmesi gibi onun geçmişi, kariyeri ve karakteriyle ilgili pek çok bilgiyi okuruyla paylaşmıştır. Ural, ülkelerini başarılarıyla temsil etmenin gururunu ve zorluklara rağmen azmin ve inancın gücünü okurlarına anlatmak için metinde çocukların karşısına onlara örnek olabilecek nitelikte başarılı bir profil çıkarmıştır. Ural bu örnekte çocuk okurların öykünebilecekleri bir karakter üzerinden onların bilgi birikimlerini geliştirmektedir.

Metinlerde okurlara sunulan tüm bilgiler açıklayıcı anlatım tarzıyla kaleme alınmıştır. Ancak yazar metinlerinde bilimsel ve kültürel konulardan bahsettiği örneklerde daha resmi ifadeler kullanırken kitapların ve kişilerin tanıtıldığı örneklerde daha doğal ve merak uyandırmaya yönelik samimi, öznel bir dil kullanmayı tercih etmiştir. Bu durum çocukların her iki anlatım tarzını tanıması açısından önemlidir. Yazarın anlatım tarzında meydana gelen bu değişikliklerin, okurların dil becerilerini kullanırken farklı üsluplar kullanmayı denemesine ve türe ya da içeriğe göre anlatım biçimini değiştirebilme yetisi kazanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Eleştirel düşünme becerisi

Ural, deneme metinlerinde okurunun karşısına çok yönlü düşünme becerisinin getirdiği eleştirel bir kimlikle çıkmaktadır. Eleştirel beceri kazanımları yazarın denemelerinde bilgi vermeden sonra ilk göze çarpan unsur olma özelliğini taşımaktadır. Yazar, metinlerdeki eleştirilerini genellikle genç okuru ilgilendiren ya da bireysel ve toplumsal anlamda onlara katkı sağlayacağını düşündüğü, gözlemlediği olgular içerisinden seçmiştir. Genellikle eleştiriler bir değer eksikliğinin fark edilmesi üzerine yapılmış ancak eleştirilerin altında yatan değerler, okuyucuya doğrudan ifade edilmeyerek okuyucunun belli bir düşünme ve kavrama sürecinden sonra bilgiye kendisinin ulaşması beklenmiştir.

Yazar eleştirel söylemlerinde farklılıklara karşı saygınlığını yitirmeden, savunduğu fikre karşı tarafsızlığa girmeden demokrat bir tutum sergilemiştir. Bazı metinlerde eleştirilerini okuruna aktarırken bazılarında ise okuyucuyu sorunlara karşı duyarlı ve çözümcü olmaya yönlendirmiştir. Çözümüne dayalı fikirlerin sunulduğu örnekler, eleştiri yapabilme becerisinin kazanımlarının yanı sıra yaratıcı düşünme becerisinin kazanımlarına da ulaştıracak nitelikler barındırmaktadır. Metinlerdeki örneklerin çocukların olaylara ve durumlara eleştirel bakabilme, problemi tanımlama, yanlışı eleştirme becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. O, bu yönüyle denemenin birincil özelliğini yansıtırken zihinsel beceri kazanımlarına ulaşmak için sistemi, ebeveynleri, toplumu ve dahi kendini eleştirerek eleştirinin nasıl yapılacağına dair okurlarını zihinsel bir yolculuğa çıkarmaktadır.

Tablo 3. Yalvaç Ural'ın deneme kitaplarında eleştirel düşünme becerisinin gelişimine yönelik

	Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz Yer	Stephan Hawking Herkül'ü Döver	Başparmak Çocuklar	Genel Toplam
Toplumsal Eleştiri	6	5	3	14
%	43	33	10	24
Eleştirel Düşün. Sevk	1	1	8	10
%	7	7	27	17
Sistem Eleştirisi	3	2	3	8
%	22	14	10	14
Ebeveynleri Eleştirme	2	2	3	7
%	14	13	10	12
Olumlu Eleştiri	2	0	4	6
%	14	0	13	10
Teknoloji Eleştirisi	0	0	6	6
%	0	0	20	10
Özeleştiri	0	5	0	5
%	0	33	0	8
Çocuklara Eleştiri	0	0	3	3
%	0	0	10	5
Toplam	14	15	30	59

Metinlerde yer alan elli dokuz eleştiri örneği çalışma kapsamında; toplumsal eleştiri (%24), eleştirel düşünmeye sevk (%17), sistem eleştirisi (%14), ebeveynleri eleştirme (%12), olumlu eleştiri (%10), teknoloji eleştirisi (%10), özeleştiri (%8), çocuklara eleştiri (%5) olmak üzere gruplandırılmıştır. Ural metinlerinde eleştirilerini öncelikle topluma yöneltmiştir. Yazarın bu örneklerle, okurlarını hem buldukları toplumun kültür mirasını korumaya hem de toplumun geleneksel yanlışlarını düzeltmeye yönlendirdiği görülmektedir. Daha sonraki %17'lik bölümde ise Ural, doğrudan bir eleştiri yapmayarak okurunu eleştirel düşünmeye sevk etmiştir. Sistemlerin eleştirildiği örneklere bakıldığında yazarın amaçlı ve planlı olarak oluşturulmuş kurum, kuruluş, düşünce platformu ya da herhangi bir yapılanmayla alakalı eleştirilerini dile getirdiği görülür. Ural bu eleştirileriyle işleyişini beğenmediği sistemleri okuruna aktarırken insanlığa kabul ettirilmeye çalışılan küresel düzene karşı okurlarını uyarmaktadır.

Sözlüklerde "bayram çocuğu" nun karşısında şöyle yazar: Aşırı yersiz sevinen çocuk. Bu açıklama beni her zaman çok rahatsız etmiştir. Birincisi çocukları yalnızca bayramlarda sevindiren bir toplum

olduğumuzu yüzümüze vurduğu için. İkincisi de çocukların sevinebilmesinin bir yeri ve zamanı olduğu düşüncesini bizlere benimsettiği için... Oysa bütün bu saçma kurallar çocuklarımızla aramıza bir mesafe koyarak kendi otoritemizi onlara kabul ettirme çabamızdan başka bir şey değildir. Ne yazık ki pek çok öğretmenimiz de zaman zaman bu davranış biçimini istemeden de olsa benimsemiştir. “Aşırı sevinmek” sözü bence yanlış bir söz. İnsan belki boş yere sevinebilir, sevinci boşa gidebilir, ama sevinmenin aşırısı ya da azı olmaz... (Ural, 2014, s.52).

Yazar “Bayram Çocuğu” adlı metinde kalıplaşmış bir ifadenin doğruluğunu irdeleyerek bu söylemin altında yatan toplumsal bir yanıla dikkatçekmektedir. Mutluluk duygusunun yerinin, zamanının, azının, çoğunun olmayacağı; çocukların duygularını ifade etmede özgür bırakılması gerektiği mesajı verilmektedir.

Gözlem yapma becerisi

Gözlem becerisi kapsamında ele alınan örneklerde Ural’ın zaman içerisinde değişen durumları ve dikkat gerektiren ayrıntıları betimlemelerden, kıyaslamalardan, sayısal verilerden, örneklendirmelerden faydalanarak okurlarına aktardığı görülmektedir. Yazar geçmiş ve bugün arasındaki farkları, bireylerin tutumlarını, gençlerin ilgi alanlarını, teknolojinin getiri ve götürülerini, doğayı ve hayvanları gözlemleyerek okurunu gözlem yapmaya teşvik etmekte, bu becerinin kazanımının kendisinde yarattığı açılımları okuruna da hissettirmektedir.

Yazarın metinlerde fark ettiği olgular sonrasında düşünme sürecine girip gözlemleriyle ilgili araştırma yapması gözlem becerisinin nasıl geliştirilebileceğini okurlarına yansıtması bakımından son derece önemlidir. Kitaplarda gözlem yapma becerisinin kazanımlarını yansıttığı düşünülen yirmi üç örnek tespit edilmiştir. Elde edilen bulguların on dört tanesi “Başparmak Çocuklar” kitabında saptanmış olup diğer kitaplara nazaran yazarın bu kitapta gözleme daha fazla yer verdiği belirlenmiştir.

İki çocuk TV2de film izliyor, ben de onları... Nelere gülüp neleri taklit ettiklerine, birbirlerine nasıl ateş edip sürekli tekrarlanan replikleri birbirlerine nasıl ve hangi hareketlerle söylediklerine bakıyorum. Biri bir ara yerinden fırlıyor ve babasının göbeğine ateş ediyor. Sonra yerine oturup arkadaşına, ‘Beynini nasıl patlattım, değil mi?’ diyor. Öteki çocuk ellerini açarak ‘Boom! Pööört!’ diye bağırıyor (Ural, 2016b, s.44,47).

“Bilgisayarda Bir Oyun Değildir Savaş” adlı metnin girişinde yazar, çizgi film izleyen çocukları gözlemlemiş onların her hareket ve cümlesini detaylarıyla okura tasvir etmiştir. İki çocuğun televizyon izlerken kendi aralarında gelişen diyalogları ve çocukların ebeveynlerine karşı sergiledikleri hareket ve tavırları okura aktaran Ural, bu gözlemleri neticesinde gençlerin günlük hayatlarında adeta savaşıyorlar fark etmiş ve televizyondaki savaş sahnelerinin ve bilgisayar oyunlarının gençleri nasıl şiddete yönlendirdiğini anlatmıştır. Yazar metninde düşünmeyen, araştırmayan çocukların yetişmesi ve gençlerde şiddet eğilimlerin oluşması için bu durumun birileri tarafından tasarlandığını öne sürmüştür. Ayrıca yazar, metinde teknolojiyle yapılmaya çalışılan bilinçaltı algı operasyonunun gençlere yaşattığı süreçleri ve onların duygusal deformasyona uğrayan ruhlarını gözlemlerken bu durumun ülkenin geleceği için nasıl bir tehdit oluşturduğunu keşfetmiş ve okurları üzerinde farkındalık uyandırmaya çalışmıştır. Yaşanılan çağa ve çağın getirilerine dikkatli bakarak teknolojik yenilikleri sorgulama, bunun için de daha çok gözlem yapmanın gerekliliğine inanma bu metnin çocuklara kazandırabileceği becerilerdir.

Tahmin etme becerisi

Yalvaç Ural, tahmin etme becerisinin örneklerini yansıttığı metinlerinde tahmin ettiği olguları okuruna doğrudan sunmayıp tahminlerini önceki gelişmelerle yenilerinin bağlantısını kurarak yapılandırmıştır.

Metinlerde tahmin etme becerisinin gelişimini destekleyen yirmi bir örneğin tümü bilimsel verilerden ve yazarın gözlemlerinden elde edilmiş örneklerdir. Örnekler okurlara ileriye görme yetisi kazandırmanın yanı sıra gündelik yaşamlarını daha dikkatli irdeleme, sebep-sonuç ilişkileri kurma ve yorumlama becerilerini kullanma gibi beceri alanlarını destekleyerek okurların zihinsel gelişimini hızlandırabilecek niteliktedir.

“Bu da çocukların gelecekte, çocuk edebiyatında olduğu gibi, kendi seçtikleri ürünlerle kendi dünyalarını besleyip geliştireceklerinin gösteriyordu. Her şeye karşın, çocuklarımızın kendi geleceklerini, istekleri doğrultusunda belirleyeceklerinin müjdesiydi...” (Ural, 2014, s.64).

“Yeni Bir Masal 101 Dalmaçyalı” adlı metinde bahsedilen filme yönelik yapılan test uygulaması yazar tarafından beğenilmiş, bu uygulamadan doğabilecek olumlu sonuçlar kaleme alınmıştır. İncelenen örnekte, gelecekte çocuk filmlerinin de çocukların istekleri doğrultusunda gelişeceğine yönelik bir tahmin söz konusudur. Yazar “çocuk edebiyatında olduğu gibi” sözüyle tahminini önceki tecrübelerinden yararlanarak yaptığını belirtir. Önceki tecrübelerden ve verilerden yapılan bir çıkarım, tahmin etme becerisinin temel ölçütüdür. Metinler, tahmin etme becerisinin tahmin durumunu temellendirmeye dayalı olarak desteklemesi bakımından önemlidir.

Araştırma yapma becerisi

Yalvaç Ural, araştırma yapma becerisini yansıttığı örneklerinde öncelikle okurlarına kendi merak ettiği hususlardan bahsetmiş, merakının peşinden gidip bilgiye ulaştığı zaman yaşadığı mutluluğun tarifini yaparak okuruna da bu zevki hissettirmeye çalışmıştır. Yazarın örnekleri, araştırma yapmada en gerekli olgu olan “merak” duygusunun peşinden gitmenin önemi üzerine yapılandırılmıştır. “Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz Yer” metninde (Ural, 2014, s.27), merak duygusunun bireyleri geliştireceğinden ve bilinçlendireceğinden bahseden yazar, araştırma yapmanın kazanımlarını kitabında net bir biçimde ortaya koymuştur.

Metinler; araştırma yapma becerisini destekleyen on dört örnekle okurları zihinsel olarak geliştirirken aynı zamanda onların öğrenme isteklerini de harekete geçirir, kendi öğrenmelerini yönetmelerine imkân tanır ve böylelikle okurların öğrenmeyi öğrenme kazanımlarına ulaşmasını da kolaylaştırır.

“Yıllar önce kınayla ilgili bir araştırma yapmış ve elleri boyayan bunca bitki varken, neden kınanın seçildiğini araştırmıştım. Sonra öğrendim ki...” (Ural, 2014, s.18).

Yazar “Elleri Kınalı Çocuk” adlı metinde ellerine kına yaktığı için pişman olan bir okurunun mektubuna cevap vermektedir. Mektup cevaplanırken yazarın okurlarına sunduğu bilgiler araştırmalar sonucu elde edilen nesnel verilerdir. Yazar okurlarının araştırma becerisine yönelik kazanımlarını desteklemek için konuyla ilgili araştırma yaptığını metinde özellikle ifade etmiş, bilimsel verilerin ışığında araştırma yapmanın önemi, gerekliliği konusunda okurlarının hazırbulunuşluğunu artırmıştır. Bu metnin öğrencileri sorgulamaya ve merak edileni bilimin ışığında araştırmaya sevk edeceği düşünülmektedir.

Problem çözme becerisi

Yazar, eserlerinde eğitimle ilgili bir engeli veya sosyal hayatta yaşanan bir tıkanıklığı fark edip bunların üstesinden gelebilmek için başka kişilerin ya da kendisinin bulduğu çözümleri okurlarına aktarmıştır. Metinlerde okurlara sunulan çözümler ya bir eksikliği yahut bir aksaklığı gidermeye yöneliktir. İhtiyaçlar ve problemler bireyleri aktif kılarak onları yaratıcılık becerilerini kullanmaya iter. Ural’ın problemlere karşı tutumu çözüm odaklıdır, şikâyetçi değil üreticidir. Bu yönüyle okurlara karşılaştıkları problemlere karşı çözüme gayretli ve kararlı olmaları gerektiği mesajı verilirken, çocuklar pasif değil aktif olmaya özendirilmektedir.

Metinlerde problem çözme becerisine yönelik saptanan dokuz örneğin okurların problem çözme becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

“Evladım baban parayı sokaktan toplamıyor!”, “Biz burada para basmıyoruz!”, “Ağaçtan mı topluyoruz yavrum”... Tüm bunları işitmeden, paralanmadan paralanmanın yolu evde çalışmaktır. Bence önce ayakkabıları temizleyip boyayarak işe başlayabilirsiniz. Siz bir çalışmaya başlayın, önünüzde inanamayacağınız kadar çok iş alanı açılacağına tanık olacaksınız (Ural, 2016a, s.34).

Yazar “Baban Parayı Sokaktan Toplamıyor!” adlı metninde harçlık sorununu konu edinmiştir. Aileler ve çocuklar arasında gelişen parasal kaynaklı bu problemin yazara göre çözümü çalışmaktır. Problemi kanıksamayıp problem durumuna karşı duyarlı olunması çözüm üzerinde düşünmeyi sağlayacağından yazar, okurlarının ailelerinden işittikleri laflara karşı vurdumduymaz olmamaları gerektiğini, bu olumsuz durumun önüne geçmek için çalışmalarını gerektiğini onlara hatırlatır. Çözüm üreten, fikir geliştiren bireyler olma yolunda onları gayretlendirir. Metnin, okurlarını problemler üzerinde

düşünmeye ve çalışmak suretiyle problemlerin üstesinden gelmeye sevk edeceği düşünülmektedir. Çocuk okurların karşılaşılabilecekleri problemlerde çözümcü ve üretken olmaları onların zihinsel gelişimlerini desteklemeye yarayan unsurlardandır.

Sınıflama yapma becerisi

Sınıflama işlemine yönelik örnekler metinlerde genellikle bir problemi tanımlamaya çalışırken kullanılmış; böylelikle problem analiz edilerek daha doğru konumlandırılmaya çalışılmıştır. Problemin bütünle ilişkisini ortaya koymak, ayırıştırma yapabilmeyi, gruplanabilecek öğeleri fark etmeyi gerektirir. Okurların metinde karşılaştıkları sınıflama örneklerinin onların olayları tanımlarken daha farklı daha işlevsel bir bakış açısı geliştirebilmelerine, çözümlene yöntemini kavrayıp kullanabilmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Metinlerde sınıflama becerisinin gelişimine hizmet edeceği düşünülen altı örnek belirlenmiştir.

“Hatta bu derterli türlerine, yaş gruplarına, içeriklerine, teknolojik yapılarına göre sıralayabiliriz. En basit biçimiyle yapılacak bir sıralama, kriminal bilişim suçları ve gülmece ağırlıklı kandırmaca suçlarını içeriyor” (Ural, 2016b, s.60).

Yazar bilişim suçlarını ele aldığı metninde bu suçları, kendi arasında bir sınıflamaya tabi tutmuş, belli özellikleri kapsamında onları gruplandırmıştır. Teknoloji kaynaklı bir problemi tanımlarken yapılan böylesi bir analiz, problemin boyutunu doğru görmeyi sağlayacağı gibi aynı zamanda çözümü için atılacak hamleleri de kolaylaştırır. Sınıflama becerisinin kazanımı zihinsel gelişimin bir yansıması ve destekleyicisidir. Bu örneğin okurların gözlem ve sorunlarına doğru bakış açısıyla yaklaşmayı öğrenmeleri, geneli özele indirgeyebilmeleri ve ortak noktaları belirleyip gruplayabilme becerilerini kazanmaları için önemli bir veri olduğu düşünülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bilgi verici metin türleri, yeni öğrenmelere kaynaklık ederek okurlarının zihinsel gelişimlerini destekler. Bu türler içinde yer alan deneme, tür özellikleri itibarıyla Türkçe öğretim programında hedeflenen üst düzey zihinsel becerileri çocuklara kazandırabilecek niteliktedir. Bu noktadan hareketle Yalvaç Ural’ın kaleme aldığı deneme kitapları incelenmiş, deneme metinlerinin çocuk okurların zihinsel gelişimlerine katkı sunacağı düşünülen örnekleri “bilgi edinimi”, “eleştirel düşünme”, “gözlem yapma”, “tahmin etme”, “araştırma yapma”, “problem çözme”, “sınıflama yapma” becerileri doğrultusunda sınıflandırılmıştır.

“Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz Yer”, “Stephan Hawking Herkül’ü Döver” ve “Başparmak Çocuklar” adlı kitaplarda yer alan 103 metinde, okurların bilgi edinimine kaynaklık edecek nitelikte 117 örneğe yer verilmiş, incelenen metinlerde en çok bilgi verme yönüyle okurların zihinsel gelişimlerinin desteklenebileceği belirlenmiştir. Sağlık, doğa, edebiyat, teknoloji, tanınmış şahsiyetler, kitaplar ve farklı alanlardaki bilgilerin konu edinildiği bilgi edinimi örnekleri, verilerin %50’lik bir kısmı oluşturmuştur. Metinlerde en çok (%39) kitaplar hakkında bilgilendirmeler yapılarak okurların bilgi dağarcıklarının bu yönde geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca yazar kitapları tanıttığı örneklerde, incelediği ya da okuduğu kitapları beğenip beğenmeme nedenlerinin de okurlarına aktararak onların okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi kazanmasına okuma kültürü edinmesine aracılık etmektedir.

Zihinsel gelişimin beceri alanlarından biri olan eleştirel düşünme becerisi, her üç kitapta da bilgi ediniminden sonra en çok örneğin tespit edildiği alandır. 59 eleştiri örneğiyle diğer beceri alanları arasından %23’lük bir orana sahip olan eleştirel düşünme becerisine yönelik veriler; yazarın okurlarını eleştirel düşünmeye, sorgulamaya, olaylara farklı cephelerden bakabilmeye yönlendirdiğini göstermektedir. Yazar eleştirilerinin %24’lük bir bölümünde eleştirilerini topluma yöneltmiş, %12’lik bir kısmında da ebeveynleri eleştirmiştir. Metinlerde bu iki eleştiri alanından elde edilen verilerin çokluğu, Ural’ın kitapları aracılığıyla çocukları toplumun yanlış tutumlarından ve ailelerinin yanlış davranışlarından korumaya ve onları bilinçlendirerek daha doğru davranmaya yönlendirmeye çalıştığının kanıtıdır. Ayrıca okurlarına, çevrede gözlemledikleri hataları düzeltme misyonunu da yükleyen yazar; onları kendi hayatlarında etkin ve işlevsel olmaya, problemleri çözme yolları hakkında düşünmeye sevk etmektedir.

Eleştirel düşünme becerisi, sorgulama becerisinin bir getirisi. Yazar, metinlerinde okurlarının eleştiri yapmasını kolaylaştırmak için bazı örneklerde doğrudan eleştiri yapmaktansa çocuk okurları çevrelerini sorgulamaya yani eleştirel düşünmeye (%17) yönlendirmiştir. Yazarın bu tutumu okurları çok yönlü düşünebilme becerilerini kullanmaya teşvik ederken aynı zamanda onların değerlendirme becerilerini de geliştirir. Yazar, bu sayede okurlarının doğru karar verip iyi olanı seçebilme yetilerinin gelişimine de aracılık edebilmektedir.

Ural metinlerinde okurlarına gözlem yapma, analiz etme, tahmin etme, araştırma yapma, problem çözme alanlarına yönelik çok sayıda örnek sunmaktadır. Elde edilen bulgulara göre araştırma yapma, gözleme, tahmin etme, problem çözme, sınıflama yapmaya dayalı örnekler zihinsel gelişimin beceri alanlarına dayalı örneklerin %27'sini oluşturmaktadır. Yazar metinlerinde araştırmalarının ve gözlemlerinin sonucunda tahminler yürütmüş, analizler yapmış, problemlere çözümler üretmiş ve çocuk okurları sıklıkla merak etmeye, araştırmaya, çevrelerini gözlemlemeye yönlendirmiştir.

İncelenen kitaplar arasında “Başparmak Çocuklar” kitabı zihinsel gelişime daha çok örnek veri sunması yönüyle öne çıkmaktadır. “Başparmak Çocuklar” kitabı problem çözme becerisi hariç diğer beceri alanlarının tümünde en çokveriye kaynaklık eden kitaptır. Yazar diğer kitaplarında olmayan edebiyata yönelik bilgileri de bu kitabında aktarmış olması eserin aynı zamanda okurların edebi bilgi birikiminin oluşmasına katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca Ural yine bu kitabında teknolojik yeniliklerle ilgili okurlarını bilgilendirmeyi hedeflemiş, teknolojinin faydaları kadar olumsuz yönlerinden de bahsederek teknolojinin tehlikelerine karşı çocukları bilinçlendirmiştir.

Çalışma kapsamında Ural'ın “Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz Yer”, “Stephan Hawking Herkül'ü Döver” ve “Başparmak Çocuklar” adlı deneme kitaplarının Türkçe Öğretim Programı'nın amaçlarına ve zihinsel gelişimi destekleyen becerilerin kazanımına hizmet edebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi verici metin türlerinden olan denemenin çocukların zihinsel beceri alanlarına yönelik olumlu katkısını ortaya koyan veriler, deneme türünün Türkçe dersinin hedeflerini gerçekleştirmede bir araç olarak kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Çalışmada Türkçe öğretimi kapsamında zihinsel becerilerin kazanımına yönelik faaliyetlerin sadece ders kitaplarındaki metinlerle sınırlı kalmamasının gerekliliği ve nitelikli deneme metinleriyle çocukları daha sık buluşturmanın önemi ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Deneme türünün çocuk edebiyatı alanında diğer türler arasında ihmal edildiğini ve kazanımları açısından çocuklar için türün öğretiminin önemli bir gereksinim olduğunu belirtmesi yönüyle Şahbaz (2008) bu çalışmanın yazılış amacını destekler. Türkçe öğretiminde deneme türünden daha çok istifade edebilmek adına çocukların ilgisini çekebilecek nitelikteki seçkin eserleri onlarla buluşturmak gerekir. Çocuklar için yazılmış denemelerde aranan ölçütleri ifade etmesiyle Avcı (2014)'nın, denemenin çocuklar için en az hikâye türü kadar anlaşılır olduğunu aktarması açısından Palavuzlar (2009)'ın ve Karakuş Tayşi (2014)'nin çalışmaları bu çalışmaya dayanak oluşturmuştur. Ural'ın eserlerinin konu edinildiği çalışmalar (Oran, 2015; Karagöz, 2015; Otmar, 2017; Sülün, 2011; Sülün Özyar, 2012 vb.) incelendiğinde araştırmacıların dil becerileri ve söz varlığı doğrultusunda incelemeler yaptığı görülmüştür. Bu konular kapsamında Ural'ın deneme kitapları da incelenmiş ancak eserlerin zihinsel becerileri geliştiren yönünden söz edilmemiştir. Tespit edilebildiği kadarıyla yalnızca Fırat (2018)'in çalışması denemelerin zihinsel becerileri geliştiren yönünden ve Türkçe öğretiminde kullanımının öneminden bahsetmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, bahsi geçen çalışmanın verileriyle örtüşmekte ve çalışmanın verileri bu araştırmayı desteklemektedir.

KAYNAKLAR

- Akbayır, S. (2003). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Semih Ofset.
- Arslan Gürsel, A. ve Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 479-492.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 137-159.
- Başaran M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici ya da hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.

- Cemiloğlu, M. (1998). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Demirel, Ş., Çeçen, M., Seven, S., Tozlu, N. ve Uludağ, M. (2010). *Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Er, Z. F. (2019). *Türkçe öğretiminde bir öğretim aracı olarak Yalvaç Ural'ın denemeleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Muğla.
- Fırat, H. (2008). Çocuk romanlarında sosyal yaşama yönelik eğitsel öğeler. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Dergisi*, 20, 87-102.
- Fırat, H. (2018). Çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretiminde denemenin yeri. Çer, E. (Ed.), *Çocuk ve Kitap* içinde (s.13-36). Ankara: Eğiten Kitap
- Forster, N. (1994). Theanalysis of companydocumentation. C. Casselland G. Symon (Eds.) *Qualitativemethods in organizationalresearch: A praticalquide*. London: Sage.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebi ürünlerden yararlanma. *TÜBAR*, XXVII, 342-369.
- Gündoğdu, A. E. (2012), *Türk çocuk yazınında söz varlığı-derlem tabanlı bir uygulama*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Mersin.
- Güneş, F. (2016). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar Modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *TurkishStudies*, 5(3), 1566-1592.
- Karakılıç, S. (2018). *Kitap okumanın öğrencilerin matematik başarısı ve problem çözme becerisi üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Trabzon.
- Karakuş Tayşi, E. (2014). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Karagöz, B. (2015) *Yalvaç Ural'ın eserlerinin tematik açıdan incelenmesi ve eserlerinde çocuk eğitimiyle ilgili temel değerler*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kılıç, Y. (2008). *Deneme türünün ışığında Montaigne'in denemelerinin eğitimsel gücü*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- Konar, E. (2006). Çocuk gelişiminde kitabın önemi, S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (s. 463-468). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Miles, M. B ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*(çev. Sadegül Akbaba Altun, Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi
- Ocak Anliak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişiler arası zihinsel problem çözme becerisi programının etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Oran, G. (2015). *Yalvaç Ural'ın çocuk kitaplarında değer eğitimi ve bu eserlerin Türkçe öğretimine katkısı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak. 248
- Otmar, Ö. (2017). *Yalvaç Ural'ın çocuk yapıtlarının evrensel değerler bakımından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, O. (2011). Çocukta bilme dürtüsünün gelişimi. Sever, S., Aslan, C., Kanat Soysal, Ö., Canlı, S., Önal, Ş., Çıldır, B., Karagül, S., Doğan, B. N., İnce Samur Ö. (Ed.), 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (s. 23-28). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sever, S. (2015a). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2015b). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Sülün, G. (2011). Yalvaç Ural'ın çocuk kitaplarının çocuğun dil gelişimine katkısı Sever, S., Aslan, C., Kanat Soysal, Ö., Canlı, S., Önal, Ş., Çıldır, B., Karagül, S., Doğan, B. N., İnce Samur Ö. (Ed.), 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (s. 901-908). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Sülün Özyar, G. (2012). *Okuma becerisinin geliştirilmesi ve çocuğun dil-kavram gelişmesi bağlamında Yalvaç Ural'ın çocuk kitapları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Şahbaz, N. K. (2008). Çocuk edebiyatında ihmal edilmiş bir edebi tür: deneme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 189–203.
- Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 89-101.
- Ural, S. (2015). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. Gönen, M. (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* içinde (s.33-56). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yörükoğlu, A. (1984). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

İNCELENEN KİTAPLAR

- Ural, Y. (2013). *Stephan Hawking Herkül'ü döver*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ural, Y. (2014). *Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz yer*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ural, Y. (2015). *Başparmak çocuklar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Extended Abstract

Children's books, which meet the two basic needs of the child, such as learning and fun starting from the preschool period, enrich the lives of children and enable them to achieve many gains in different development areas. Essay, which is one of the informative (instructive) text types, is substantially effective in children's critical and creative thinking, problem solving and similar mental skills. Essay is a literary genre that should be emphasized in terms of its contribution to the development of children. On the other hand, the fact that essay texts are not included in Turkish textbooks and the number of authors who write essays for children and the number of academic researches on the subject indicate that this genre is neglected. In this direction, the study aims to reveal the importance and necessity of using essay texts in Turkish lessons as a tool that facilitates the achievement of Turkish teaching and supports mental development. It is thought that this study, which examines the contribution of the essay type to the mental development of children, will contribute to the field with its findings, and especially encourage teachers and parents to benefit from the essay type. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study. The documents examined are the books named “Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz Yer, Stephan Hawking Herkül'ü Döver, Başparmak Çocuklar” by Yalvaç Ural, one of the important writers of Turkish children's literature. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study. The documents examined are the books named “Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz Yer, Stephan Hawking Herkül'ü Döver, Başparmak Çocuklar” by Yalvaç Ural, one of the important writers of Turkish children's literature. In the study, all of the texts in the essay books were examined, and the descriptive analysis approach was adopted in the data analysis of the research. For the analysis of the data in the first stage of the study, under the upper theme of "mental development", taking into consideration the skill areas of mental development and the skills based on the skills of searching, discovering, interpreting and constructing information in mind; Seven categories / themes were determined as “observing, classifying, critical thinking, acquiring knowledge, guessing, doing research, and problem solving”. During the coding of the data, the examples, which are thought to help the readers gain skills in the mental processing steps, in the essay books of Ural were determined and the data were brought together to form a meaningful whole within the scope of the purpose of the research. Due to the richness of the data, sub-themes were

created by bringing similar codes together under some themes in order for the codes obtained to be interpreted and presented in a better, orderly manner. Under the theme of acquisition of knowledge, "information about health, information about environment-nature, information about technology, historical and cultural information, information about books and famous personalities, literary information and information about other fields"; under the theme of critical thinking skill, Subthemes of "self-criticism, parental criticism, criticism of children, system criticism, technology criticism, social criticism, positive criticism and encouragement to critical thinking" are included. After the data were coded by the researchers who carried out the study, the reliability between coders was calculated and the total reliability was determined as 96%. The high similarity rate in coding shows that the coding is reliable. For reliability, direct quotations from the reviewed books are provided. In the research, the findings were generated from 249 samples obtained from three books. The fact that approximately 50% of the data on mental skills are focused on the theme of knowledge acquisition shows that the author primarily aims to inform the readers in the texts. Looking at the hundred and seventeen examples identified for this theme in the texts, the topics vary from books to well-known personalities, from historical and cultural elements to technology, nature and environment to health, and literature. Looking at the hundred and seventeen examples identified for this theme in the texts, the topics vary from books to well-known personalities, from historical and cultural elements to technology, nature and environment to health, and literature. For the critical thinking theme, another skill area, Fifty-nine (23%) criticism samples were determined and these were grouped as "social criticism, encouragement to critical thinking, system criticism, criticizing parents, positive criticism, technology criticism, self-criticism, criticism to children". Examples related to observation skill come 3rd with a rate of 9%. This situation shows that the texts can give their readers especially the skills of giving information, critical thinking and observation. In addition, in the texts, twenty-one examples (8%) that are thought to contribute to the prediction of readers, fourteen examples that can improve research skills (5%), nine examples that can contribute to problem solving skills (3%), six examples that can be examined within the scope of classification skill (2%) has been determined. Among these data, "Başparmak Çocuklar" is the book that contains the most examples for other skill areas except problem solving. As a result of this study, which aims to reveal the importance and necessity (in terms of supporting mental development) of teaching the works written in essay type to children, it has been concluded that the examined essay books can serve the aims of the Turkish Teaching Program and the acquisition of skills that support mental development. The data revealing the positive contribution of the essay which is one of the informative text types, to the mental skill areas of children, show that the essay type can be used as a tool in achieving the goals of the Turkish lesson. In the study, it is emphasized that the activities for the acquisition of mental skills within the scope of Turkish teaching should not be limited to textbooks only, and the importance of bringing children together with qualified essay texts more often.

YENİ TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ ORTAOKULA UYGUNLUĞU

Ersoy TOPUZKANAMIŞ*

ÖZ

Türkçe öğretmenliği, 1992 yılında lisans düzeyinde kurulduğundan bu yana dört öğretim programı ile yürütülmüştür. Lisans düzeyindeki bu programların taşıması gereken en önemli özellik mezun edeceği öğretmenleri, hedef kitleye uygun niteliklerle donanımlı kılmasıdır. Bu programlardan ilk üçü çeşitli çalışmalarda hem bu açıdan hem daha farklı açılardan incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının ortaokul Türkçe dersine uygunluğu bakımından incelemektir. Çalışmada lisans programındaki “alan eğitimi” kodlu 42 ders ana inceleme materyali olarak, Türkçe, Okuma Becerileri ile Yazarlık ve Yazma Becerileri derslerinin öğretim programları karşılaştırma metni olarak seçilmiştir. Çalışma sonucunda Türkoloji geleneğini yansıtan “edebiyat” ve Osmanlı Türkçesi derslerindeki içeriklerin tam olarak uygun olmadığı, Türkçe eğitiminin kuramsal ve uygulamalı yönlerine ilişkin dersler ile dil bilimi derslerinin oldukça uygun olduğu gerekçeleriyle gösterilmiş ve programın ortaokula uygunluğunun artırılması hakkında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmenliği, program

ELIGIBILITY OF THE NEW TURKISH LANGUAGE TEACHING UNDERGRADUATE PROGRAM FOR MIDDLE SCHOOL

ABSTRACT

Turkish teaching has been carried out with four curricula since it was established in 1992 as undergraduate level. The most important feature of these undergraduate curricula should be, to equip the teachers to graduate with qualifications eligible for the target group. The first three of these programs have been examined in certain studies from this perspective and also from different perspectives. The aim of this study is to examine the Turkish Language Teaching Undergraduate Curriculum, which has been implemented since the 2018-2019 academic year, in terms of suitability for secondary school Turkish lesson. In the study, 42 courses with the code of "field education" in the undergraduate program are the main study materials; The curricula of Turkish, Reading Skills, and Writing and Writing Skills courses are selected as the comparison text. As a result of the study, it has been demonstrated that the contents of “literature” and Ottoman Turkish lessons that reflect the tradition of Turcology are not completely appropriate, and the courses related to the theoretical and applied aspects of Turkish education and linguistics courses are quite suitable, and various suggestions have been made to increase the eligibility of the curriculum to the secondary school.

Keywords: Turkish education, Turkish teaching, curriculum

GİRİŞ

Türkiye’de öğretmen yetiştirme geçmişine bakıldığında Osmanlı döneminde söz gelimi Darülmüallimîn-i Âliyede edebiyat ve fen şubeleri genel bir ayırımın olduğunu düşündürse de temel anlamda branşlaşmanın cumhuriyet ile başladığı bilinmektedir (Ergin, 1977; Muallim Cevdet, 1916; Ünal & Birbudak, 2013). Türkçe öğretmenleri de 1920’lerin sonundan 1980’lerin başına kadar eğitim enstitüleri ile yüksek öğretmen okullarındaki Türkçe ve / veya edebiyat bölümlerinde yetiştirilmiştir (T.C. Yükseköğretim Kurulu, 2007). Bu sürece programlardaki alan derslerinin bütün derslere oranı üzerinden bakıldığında şöyle bir görünüm izlenmektedir (Uçgun, 2006):

* Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Balıkesir, ersoytopuzkanamis@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0997-6013>.

- 1931 Türkçe-Edebiyat Şubesi: *Türkçe-Edebiyat* 15/81, *Garp Edebiyatı* 4/81, *Hususi Usul-i Tedris* 1/81, *Tatbikat* 4/81;
- 1941 Türkçe Bölümü: Türk Dili Bilgisi 6/62, Kompozisyon 6/62, Edebî Metinler 6/62, Edebiyat Tarihi 4/62, Yazı 2/62, Garp Edebiyatı 6/62, Garp Metinleri 3/62, Türkçenin Hususi Öğretim Usulü ve Ders Tatbikatı 6/62;
- 1944 Türkçe Bölümü: Türk Dili Bilgisi 6/63, Kompozisyon 6/63, Edebî Metinler 6/63, Edebiyat Tarihi 4/63, Yazı 2/63, Garp Edebiyatı Metinleri 6/62, Ortaokul Ders Kitapları Üzerinde Çalışmalar 4/63, Türkçenin Hususi Öğretim Metodu ve Ders Tatbikatı 5/63;
- 1948 Toplu dersler: Türk Dili ve Edebiyatı 10/60;
- 1949 Edebiyat Grubu: Türk Dili ve Edebiyatı 12/63;
- 1957 Edebiyat Bölümü: Türk Dili ve Edebiyatı 16/64 (edebiyat bilgisi, okuma eğitimi, dil bilgisi sözlü ve yazılı anlatım), Yazı 2/64, Seminer ve Uygulama 8/64;
- 1966 Türkçe Bölümü: Kompozisyon 4/64, Türk Dil Bilgisi 6/64, Edebiyat Bilgileri 3/64, Eski Türk Edebiyatı 7/64, Yeni Türk Edebiyatı 11/64, Yazı 2/64, Seminer ve Uygulama 5/64;
- 1968 Türkçe Bölümü: Türkçe-Kompozisyon 6/96, Türkçe Dil Bilgisi 8/96, Edebiyat Bilgileri 4/96, Eski Türk Edebiyatı 9/96, Yeni Türk Edebiyatı 11/96, Halk Edebiyatı 4/96, Batı Edebiyatı 6/96, Yazı 2/96, Seminer 6/96, Özel Öğretim Metodu ve Uygulama 3/96.

Yukarıda verilen bilgilere bakıldığında öncelikle bölümün 15 yıl *Türkçe-Edebiyat*, 18 yıl *Edebiyat*, 20 yıl ise *Türkçe* olarak adlandırılmış olması dikkat çekmektedir. Bölüm adında görünen bu farklılık aslında hem alanın daha çok dil ve edebiyat bilgisi olarak düşünüldüğünün hem de sınırlarının net olarak çizilemediğinin bir göstergesidir. Benzer biçimde, ders adlarına bakıldığında da edebiyat ve dil bilgisi içeriğinin her programda yerini korumasının yanında sadece bazı programlarda Türkçe eğitime özgü derslerin yer aldığı görülmektedir.

Eğitim enstitülerinin kapatılarak yüksek öğretmen okullarının kurulması da sözü edilen bu durumu değiştirmemiştir. Hatta 1980'li yılların başında yüksek öğretmen okulunda ve 1982'den itibaren, bu okulların yerine kurulan eğitim fakültelerinde, ortaokula Türkçe öğretmeni yetiştirme konusunun ihmal edildiği ve sadece liseye Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştiren bölümlerin faaliyete devam ettiği bilinmektedir (Güzel, 2003; Uçgun, 2006). Bu durum 1992 yılında Türkçe öğretmenliği lisans programının açılmasına kadar bu şekilde devam etmiştir.

Türkçe Öğretmenliği bir lisans düzeyinde 1992 yılında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliğinin altında bir program olarak kurulduğundan bu yana 1992, 1998, 2005 ve 2018 yıllarında olmak üzere dört program ile öğretmen yetiştirilmiştir. Kurucu ve ders veren ilk öğretim elemanlarının Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ile Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği alanlarından yetişmiş kimseler olmasının da etkisiyle ilk müfredata Türkçe eğitimi derslerinin yanı sıra yoğun bir Türkoloji eğitimi konmuştur. 1998'deki değişiklik (T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 1998) ile Türkçe Öğretmenliği programına yan alan olarak eklenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programının dersleri getirilerek Türkçe eğitimi ile dil ve edebiyat bilgisi içeriği görece azaltılmıştır. 2006 yılında uygulanmaya başlanan değişiklikte ise Türkçe eğitimi içeriğinin görece genişletilip dil bilimi içeriğinin eklenmesinin yanı sıra dil ve edebiyat bilgisi içeriğinin biraz daha daraltıldığı görülmektedir. 2016 yılındaki düzenleme ile derslerde yapılan bazı değişikliklerin yanında özellikle seçmeli derslerin meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi kodlu olarak gruplandırılarak her dersi o alanda doktora yapmış veya doçentlik almış kişilerin verebilmesi şartının konması çok önemli bir farklılık getirmiştir.

Geçmişten günümüze ilköğretimdeki Türkçe eğitimi, temelde dil becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bir ders olmuştur. Bu durum 1870’lerden bugüne aşağı yukarı böyledir (Topuzkanamış, 2019, baskıda). Fakat Türkçe öğretmeni yetiştirme tarihine bakıldığında çoğunlukla dil ve edebiyat bilgisi içeriğinin Türkçe eğitimi içeriğinden fazla olduğu görülmektedir. Lisans düzeyindeki programlarda içerik giderek dengelense de durum değişmemiştir. Lisans programlarında hâlen varlığını sürdürse de edebiyat içerikli derslerin bu yeterliklere uygun olmadığı da dile getirilmektedir (Ateş, 2015; Kurudayıoğlu & Tüzel, 2011). Şahbaz ve Çekici (2012) Türkçe eğitiminin alanlarını *okuma eğitimi, konuşma eğitimi, dinleme eğitimi, yazma eğitimi, dil bilgisi öğretimi, ilkökuma yazma öğretimi, çocuk edebiyatı, Türkçe öğretmeni yetiştirme, Türkçe eğitiminin tarihi* olarak; bunun yanında *gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi, ölçme ve değerlendirme, metin dilbilim, toplum dil bilim, edimbilim, ses bilim, anlam bilim, söz dizimi, yazınbilim, sosyoloji, psikoloji, tarih, tıp, ikna, etkili iletişim, yapay zekâ, duygusal zekâ, NLP* gibi konuları da Türkçe eğitiminin bağlantılı olması gereken yan alanlar olarak belirlemiştir. Ne yazık ki bu belirlemenin tamamıyla lisans programlarına yansıdığı görülmemektedir. Bu çalışmada 2018 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programındaki derslerin içerik olarak ortaokul Türkçe eğitimi programlarına ne ölçüde uyduğu belirlenmeye çalışılacaktır. Bu sayede yeni programın amaca uygunluğu konusunda bir fikir elde edileceği umulmaktadır.

YÖNTEM

Betimsel nitelikte olan çalışmanın yöntemi nitel araştırma içinde yer alan doküman analizi olarak belirlenmiştir (Cansız Aktaş, 2014, ss. 365–366; Merriam, 2013, ss. 142–145; Yıldırım & Şimşek, 2006, ss. 193–201). Konu lisans programının ortaokula uygunluğu biçiminde belirlendiği için temel doküman yeni lisans programıdır. Bunun yanında karşılaştırma ögesi olarak şu üç program metni seçilmiştir: 2019 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 2018 yılında yayımlanan Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5 veya 6. Sınıflar), 2018 yılında yayımlanan Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ortaokul programlarına Talim Terbiye Kurulunun, lisans programına ise Yükseköğretim Kurulunun internet sitesinden erişilmiştir. Yeni Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında 52 zorunlu dersin 16’sı meslek bilgisi, 8’i genel kültür, 28’i ise alan eğitimi; 52 seçmeli dersin de 22’si meslek bilgisi, 16’sı genel kültür ve 14’ü alan eğitimi kodludur. Araştırma kapsamında amaçlı örnekleme uygun olarak sadece alan eğitimi kodlu olan 42 ders, çalışma materyali olarak seçilmiştir.

Ortaokul programlarına genel olarak bakıldığında dil becerilerini geliştirme ve dil bilgisi öğretimi alanları karşımıza çıkmaktadır. Bu metinlerde karşılaştırılacak alt ögeler lisans programındaki Alan Eğitimi (AE) kodlu zorunlu ve seçmeli derslerin içerikleri ve ortaokul programlarındaki amaç ve kazanım ifadeleridir. Amaç ve kazanımlar temelde okuma, dinleme, konuşma ve yazma ile dil bilgisi alanlarında daha yetkin hâle gelme amacına yönelik olduğu için lisans programındaki ders içeriklerinin de dil becerileri ve dil bilgisini doğrudan veya dolaylı olarak geliştirmeye yönelik olup olmadığına bakılacaktır. Bundan başka, Türkçe öğretmeni olacak kişilerin öğrencilerinde geliştirecekleri alanlarda da yetişmiş ve yetkin olmaları bekleneneğinden, lisans derslerinin Türkçe öğretmeni adaylarının anlama ve anlatma düzeylerini yükseltici olup olmadığı da bir ölçüt olarak düşünülecektir. Derslerin uygunluk düzeyinin, keskin bir puanlamaya tabi tutulup belirlenmesi mümkün ve doğru olamayacağı için, gerekçeleri belirtilerek bir uygunluk aralığı içerisinde derslerin durumu ortaya konmaya çalışılacaktır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Edebiyat Bilgi ve Kuramları 1 ve 2: *Edebiyat alanının temel kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler; edebî eserlerin temel özellikleri ve edebî dilin niteliği (nesir/nazım); edebiyat biliminin dalları ve yöntemleri; edebiyat kuramları, edebî akımlar. Başlangıcından günümüze Türk edebiyatında dönemler, edebî topluluklar ve sanat anlayışları. Türk edebiyatında yer alan edebî türler; edebî türlerin içerdiği biçimsel ve yapısal özellikler (nazım şekilleri; vezin, kaftiye, redif vb.), edebî sanatlar.* Bu içeriğin, dil becerilerini veya dil bilgisi alanını geliştirmeye yönelik olmadığı, daha

çok lise edebiyat müfredatındaki konulardan bazılarının bir tekrarı niteliğini taşıyarak edebî metinlerin felsefi ve teknik yönlerini kavramaya yönelik olduğu görülmektedir. Dersin, sadece öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin yükselmesine ve söz varlığının zenginleşmesine yararı olması ihtimali bulunduğundan, ortaokula çok az uygun olduğu söylenebilir.

Osmanlı Türkçesi 1 ve 2: *Osmanlı Türkçesi, Arap harfli Türk abecesi, bitişik ve ayrı harfler, Osmanlı Türkçesinin kuralları, Arap harfli Türk alfabesiyle yazılmış basit Osmanlıca metinleri okuma çalışması, Arap harfli Türk alfabesiyle basit kelimeler kullanarak yazma çalışmaları, Osmanlı Türkçesinin dil ve yazım özellikleri, Arapça ve Farsça sözcükler, tamlama çeşitleri; Arap harfli Türk alfabesiyle yazılmış Osmanlıca metinleri okuma çalışmaları, Arap harfli Türk alfabesiyle yazma çalışmaları.* Bu dersin de yine ortaokul Türkçe eğitimine yönelik olmayıp Osmanlı son dönemi metinlerini doğru okuma ve yazma amacına hizmet ettiği görülmektedir. Yine sadece öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ve söz varlığına olumlu etkisi olabileceği düşüncesiyle dersin çok az uygun olduğu söylenebilir.

Türk Halk Edebiyatı 1 ve 2: *Türk Halk Edebiyatının mahiyeti, kavram alanı, tarihsel süreci; Halk Edebiyatının kolları; İslâmiyet öncesi ve sonrası eski Türk destanları, masalları, efsaneleri, halk hikâyeleri ve şiirleri, Halk edebiyatı metinleri üzerinde çözümleme çalışmaları ve bu metinlerden ilköğretim için uygun olanlarını seçme çalışmaları. Türk Halk şiiri ve temel özellikleri, halk şiirinin dil özellikleri, yöresel kullanımları; halk şiirinin önemli temsilcileri ve eserleri; halk şiiri ve halk hikâyelerinin eğitsel işlevleri, temel eğitim düzeyinde kullanılacak halk şiiri örneklerinin seçimi.* Bu dersin içeriği, genel olarak bazı lise edebiyat konularının bir tekrarı görünümündedir. Fakat metin çözümleme ifadesinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerini yükseltmesi ve çözümlenen metinlerin ortaokulda kullanılma ihtimali dolayısıyla; hedef kitleye uygun metin seçmede Türkçe öğretmenin kazanımlar doğrultusunda işlemek veya materyal hazırlamak için kullanacağı metni seçme becerisini geliştirme ihtimalinden ötürü dersin kısmen uygun olduğu söylenebilir.

Yeni Türk Edebiyatı 1 ve 2: *Yeni Türk Edebiyatının oluşumu ve gelişimini belirleyen unsurlar; Tanzimat dönemi Türk edebiyatının başlıca temsilcileri ve eserleri üzerine çalışmalar, dönem içinde önem kazanan sanatçıların toplumsal, kültürel etkilerinin yapıtlarından yola çıkarak belirlenmesi. Servet-i Fünun ve Fecr-i Âti dönemi Türk edebiyatında belli başlı kişilikler ve döneme yön veren toplumsal olaylar. Bu dönemlere ait ve karakteristik özellikler gösteren ürünlerin çözümlenmesi ve Türkçe eğitimi açısından değerlendirilmesi. Millî Edebiyat dönemindeki düşünce hareketleri, bu hareketlerin ortaya çıkardığı edebiyat yönelimlerinin eserler üzerinden incelenmesi, Millî Edebiyat döneminin 20. yy. Türk edebiyatına etkileri; Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında 50'li yıllara kadar olan gelişmeler; düzyazı, şiir ve tiyatro alanında ortaya çıkan önemli yapıtların incelenmesi; bu dönemlere ait önemli edebiyatçıların belirgin özellikleriyle tanıtılması.* Bu dersin içeriği de çoğunlukla lise müfredatının bir kısmının tekrarı niteliğindedir. Burada yine metin inceleme ifadesi dersin kısmen uygun olduğuna bir kanıt sayılabilir. Metin incelemenin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerini yükseltme ve söz varlığını geliştirme olasılığı taşıdığı söylenebilirse de metinlerin 1950'li yıllara kadar olan dönemle sınırlı tutulmuş olması öğretmen adaylarının hedef kitleye uygun metin seçme becerisini geliştirmesine fazla olanak sunmayacaktır. Bu bakımlardan dersin kısmen uygun olduğu söylenebilir.

Eski Türk Edebiyatı 1 ve 2: *Eski Türk Edebiyatının mahiyeti, kavram alanı; Divan edebiyatının temel özellikleri, belli başlı türleri ve önemli temsilcileri; 15.-16. yy. Türk Edebiyatından seçme metinler üzerinde inceleme çalışmaları. Dönemin dil anlayışı, toplumsal durumu ve dünya görüşünü ortaya koyacak çalışmalar. Divan şiirinde vezin: Aruz ölçüsünün temel mantığı, Aruz ölçüsünün melodisini öğretmeye yönelik çözümleme çalışmaları; 17.-18. yy. Türk Edebiyatından seçme metinler üzerinde inceleme çalışmaları.* Bu dersteki içerik, keza diğer edebiyat dersleri gibi lise müfredatının bir tekrarı özelliği göstermektedir. Ortaokul Türkçe dersi amaç ve kazanımlarına uygun olmayan dönem ve ders

sadece öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerini yükseltme ve söz varlığını zenginleştirme ihtimali taşımaktadır. Bu bakımdan dersin ortaokula uygun olmadığı söylenebilir.

Dünya Edebiyatı: İlk örneklerinden günümüze dünya edebiyatı, dünya klasikleri; edebiyat akımları; Batı edebiyatının (Rus, Alman, Fransız, İngiliz vb.) belli başlı yazarları/şairleri ve eserleri; Doğu edebiyatının (Arap, Fars, Hint vb.) belli başlı yazarları/şairleri ve eserleri; Dünya klasiklerinden yapılacak bir seçkinin, çağdaş edebiyat çözümleme anlayışları doğrultusunda incelenmesi. Bu ders de lise müfredatını yansıtan bir derstir. Metin inceleme çalışmalarının, kendi okuduğunu anlama ve söz varlığını geliştirmelerinde öğretmen adaylarına yardımcı olacağı ve bu metinlerden bazılarının hedef kitlede kullanılma ihtimali düşünülürse dersin ortaokula kısmen uygun olduğu söylenebilir.

Çocuk Edebiyatı: Dünyada ve Türkiye’de çocuk edebiyatı tarihi, çocuk edebiyatı ve okuma alışkanlığı/kültürü; çocuk edebiyatı ürünlerinin taşınması gereken nitelikler (tasarım, içerik ve eğitsel); yazınsal çocuk edebiyatı türleri (şiir, öykü, roman vb.), bilgilendirici-öğretici çocuk edebiyatı türleri; çocuk klasikleri; çocuklara seslenen diğer yazınsal türler (destan, masal, efsane) ve dilsel gereçlerin (sayısmaca, tekerleme, bilmece vb.) çocukların gelişimlerine katkıları; çocuk edebiyatı ürünlerinin yaş gruplarına göre seviyelendirilmesi; görsel medya ve çocuk (çocuklar için çizgi film/çizgi sinema/animasyon); çocuk edebiyatı ürünleri üzerine incelemeler. Dersin içeriği, Türkçe öğretmenin dersinde kullanacağı metinlerin özellikleri ile bu metinlerin öğrencilere verilmesinde dikkat edilecek hususların kuramsal kısmına ilişkin bir görünüm sunmaktadır. Bu bakımdan dersin ortaokula oldukça uygun olduğu söylenebilir.

Türk Dil Bilgisi 1, 2, 3 ve 4: Türkçenin tarihsel gelişimi ve yayılma alanı; Türk dilleri ailesi; Türkiye Türkçesinin ses bilgisi özellikleri; sesler (ünlü ve ünsüzler), ünlü ve ünsüzlerin özellikleri; ses uyumları (ünlü uyumu, ünsüz uyumu); ses (ünlü ve ünsüz) değişimleri (darlaşma, yuvarlaklaşma, benzeşme, ayrışma, türeme, düşme, ötümlüleşme, ötümsüzleşme, kaynaşma, ünlü çatışması, ikizleşme), kaynaştırma ünsüzleri, bağlantı ünlüsü; hece; yazım bilgileri, tarih boyunca kullanılan Türk alfabeleri; yazımın önemi ve gerekliliği; ses değişimlerinin yazıda gösterilmesi; hecelerin yazılışı, satır sonlarında sözcüklerin hecelere bölünerek yazılışı; yazım uygulamaları. Türkçenin yapısal özellikleri, şekil bilgisi; sözcük (kök, gövde, taban, ek), kökenlerine göre sözcükler [yerli sözcük, yabancı sözcük; köken bilgisi (etimoloji)], yapılarına göre sözcük türleri (yalın, türemiş, birleşik), türlerine göre sözcükler [ad, önad (sıfat), eylem (fiil), belirteç (zarf), adil (zamir), bağlaç, ilgeç (edat), ünlem]; Türkçenin ekleri, (yapım ekleri, çekim ekleri, fiilimsi ekleri, çatı ekleri, ek fiil ekleri); Türkçede sözcük türetme yolları; sözcük vurgusu; yazım kuralları. Sözcük ve sözcük bilgisi çalışmaları; ad (isim), önad (sıfat), adil (zamir), belirteç (zarf); eylem (fiil); ilgeç (edat), bağlaç, ünlem; uygulama çalışmaları. Cümle bilgisi, sözdizimi, Türkiye Türkçesi söz diziminin genel özellikleri-ilkeleri; belirtme öbekleri; cümle, cümlenin öğeleri, türleri, cümle çözümleme. Dersin içeriğindeki konular büyük oranda ortaokul Türkçe dersindeki dil bilgisi içeriğiyle örtüşmektedir. Ortaokul konularının bir tekrarı özelliğinde olan ders içeriğinin öğretmen adaylarının öğreteceği bilgilerin tazelenmesi anlamında da düşünülmesi gerekir. Bu bakımdan dersin ortaokula büyük oranda uygun olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Dil Eğitiminin Temel Kavramları: Dil eğitiminin kavram alanını oluşturan başlıca disiplinler. Dil eğitiminin temel kavramları; okuma, dinleme, yazma, konuşma eğitimiyle ilgili kavramlar; metin bilgisi, kelime hazinesi ve dil bilgisi ile ilgili kavramlar. Dil eğitimiyle dolaylı ilişkisi olan alanlardan (edebiyat, iletişim, felsefe, sosyoloji, psikoloji, bilişsel bilim vb.) dil eğitimine aktarılan kavramlar. Türkçe eğitimi lisans programına ilk kez eklenen bu dersin, alanın temel kavramlarıyla ilgili bilgilerin öğretmen adaylarına aktarılması açısından ortaokula uygun bir ders olduğu görülmektedir.

Türkçe Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları: Türkçe öğrenmenin ve öğretmenin anlamı; Türkçe öğretiminin amacı ve temel ilkeleri; Türkçe öğretiminin tarihçesi; öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının Türkçe öğretimine yansımaları; Türkçe öğretiminde temel beceriler; sınıf-içi uygulama örnekleri; Türkçe öğretiminde güncel eğilimler ve sorunlar; etkili bir Türkçe öğretiminin bileşenleri; Türkçe öğretimine sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan bakış. Önceki programlardaki özel öğretim yöntemleri

dersinin içeriğinin bir kısmını kuşatan bu yeni dersin de Türkçe eğitiminin temelleriyle ilgili kuramsal bilgilerin aktarıldığı ve alanla ilgili bir farkındalık ve anlayış kazandırılması hedeflenen bir ders olması dolayısıyla ortaokula tamamen uygun olduğu söylenebilir.

Türkçe Öğretim Programları: Öğretim programlarıyla ilgili temel kavramlar; Türkçe dersi öğretim programlarının geçmişten günümüze gelişimi; güncel Türkçe dersi öğretim programının yaklaşımı, içeriği, geliştirmeyi amaçladığı beceriler; öğrenme ve alt öğrenme alanları; kazanımların sınıflara göre dağılımı ve sınırları, diğer derslerle ilişkisi; kademeler arasındaki Türkçe dersi öğretim programlarının ilişkisi; kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller; ölçme değerlendirme yaklaşımı; öğretmen yeterlilikleri. Yine eski özel öğretim yöntemleri dersinin içeriğine benzeyen bir alanı kuşatan bu yeni dersin de Türkçe eğitiminin daha teknik konularıyla ilgili etraflı bilgi aktarmayı amaçlaması dolayısıyla ortaokula tamamen uyduğu söylenebilir.

Dinleme Eğitimi: Dinleme eğitimiyle ilgili temel bilgiler (temel kavramlar, tarihsel süreç vb.); dinlemenin fiziksel ve zihinsel unsurları; bellek ve özellikleri (kısa süreli bellek, uzun süreli bellek; anısal bellek, anlamsal bellek ve işlemsel bellek); dinleme kelime hazinesi ve söz varlığı ilişkisi; dikkat; dinleme kusurları; dinleme süreçleri; dinleme becerisinin geliştirilmesi, konuşmadaki prozodik özellikleri (vurgu, ton, ezgi vb.) tanıma; dinleme ve izleme, beden dili özelliklerini anlamlandırma; dinleme becerisine yönelik eğitim ortamları; dinleme yöntem ve teknikleri; dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme; dinleme etkinlikleri tasarlama. Türkçe eğitiminin temel derslerinden olan dinleme eğitiminin hem becerinin kuramsal kısmı hem de ortaokulda öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde yapılacak etkinlikler ile ilgili bilgilerin aktarılması bakımından ortaokula oldukça uygun olduğu görünse de dersin uygulama boyutunun sınırlı oluşu uygunluk düzeyini düşürmektedir.

Okuma Eğitimi: Okuma eğitimiyle ilgili temel bilgiler (temel kavramlar, tarihsel süreç vb.); okumanın fiziksel ve zihinsel unsurları; bellek ve özellikleri (kısa süreli bellek, uzun süreli bellek, anısal bellek, anlamsal bellek ve işlemsel bellek); okuma kelime hazinesi ve söz varlığı ilişkisi; dikkat; okuma kusurları; okuma süreçleri; okuma becerisinin geliştirilmesi; akıcı okuma (sesli ve sessiz akıcı okuma teknikleri); metin türlerine göre okuma, okuma becerisine yönelik eğitim ortamları; okuma yöntem ve teknikleri; okuma becerisini ölçme ve değerlendirme; okuma etkinlikleri tasarlama. Türkçe öğretmenin gelişirmekle yükümlü olduğu becerilerden olan okumayla ilgili bu ders de kuramsal bilgiler ve yapılacak etkinliklerde dikkat edilecekler hakkında içerik bilgisi vermesi bakımından ortaokula oldukça uygun olmakla birlikte, uygulama azlığı bu dersin de uygunluk derecesini düşürmektedir.

Yazma Eğitimi: Yazma eğitimiyle ilgili temel bilgiler (temel kavramlar, tarihsel süreç vb.), yazma becerisinin fiziksel ve zihinsel süreçleri; yazma ve bellek-söz varlığı ilişkisi; yazılı anlatımın aşamaları, cümle/paragraf/ metin düzeyinde anlatım; metinsellik ölçütlerinin (bağdaşlılık, tutarlılık vb.) oluşturulması; metin türleri, yazılı anlatım (tartışmacı, ikna edici, bilgilendirici, estetik yazma vb.); yazma yöntem ve teknikleri; süreç temelli, planlı yazma modelleri; noktalama ve yazım kurallarının öğretimi; yazma becerisine yönelik eğitim ortamları; yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme; yazma etkinlikleri tasarlama. Eskiden beri dil derslerinde geliştirilmesi beklenen bir beceri olan yazmayla ilgili bu ders de kuramsal ve uygulamaya dayalı bilgi içermesi bakımından ortaokula oldukça uygun olmakla beraber uygulama eksikliği dolayısıyla yeterli değildir.

Konuşma Eğitimi: Konuşma eğitimiyle ilgili temel bilgiler (temel kavramlar, tarihsel süreç vb.), konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurları; konuşma bellek-söz varlığı ilişkisi, eş zamanlı (duyusal bellek aracılığıyla) ve art zamanlı (anısal bellek aracılığıyla) düşünme; beden dili ve unsurları; konuşmada prozodik özelliklerin (vurgu, ton, ezgi vb.) üretilmesi; konuşma türleri, sözlü anlatım (tartışmacı/ikna edici, bilgilendirici, estetik konuşma vb.) ve karşılıklı konuşma; konuşma becerisine yönelik eğitim ortamları; konuşma yöntem ve teknikleri; konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme, konuşma etkinlikleri tasarlama. Türkçe derslerinin önemli bir becerisi olan konuşmayla ilgili bu ders

de diğer beceri dersleri gibi konunun kuramsal ve uygulamalı bölümleri hakkında barındırdığı içerik dolayısıyla ortaokula oldukça uygun olmasına rağmen uygulamanın zayıf kalması uygunluğunu zedelemektedir.

Dilbilimi: *Dilin muhtelif tanımları, Dünya dilleri hakkında genel bilgiler; 20. yy başlarına kadar doğu ve batı geleneğinde dil çalışmalarına tarihsel bir bakış (İlk Çağ'da dil çalışmaları, Orta Çağ'da dil çalışmaları); 20. yüzyılda dil bilim kavramının ortaya çıkışı; dil bilimin dalları ve çalışma alanları; Ferdinand De Saussure ve Yapısalcı dil bilim kuramı (Cenevre Dil bilim Okulu). Yapısalcı anlayışı benimsemiş dil bilim okulları; Prag Okulu, Fransız İşlevselciliği (Andre Martinet), Gustave Guillaume ve Psikomekanik, Kopenhag Okulu ve Glosematik, Amerikan Yapısalcılığı (Franz Boas, Edward Sapir, Leonard Bloomfield, Zellig Sabetai Harris), Noam Chomsky ve Üretken Dönüşümsel Dil Bilgisi Kuramı, Dil Bilim Kökenli Dil Bilgisi Kuramları. Kuramların, teorik ve uygulamalı düzeyde dil öğretimiyle ilişkilendirilmesi. Türkçe eğitimi alanının temel malzemesi olan dilin kuramsal ve felsefi kısımlarına ilişkin olan bu ders içeriğindeki dilbilimi tarihi konularının yoğunluğu dolayısıyla ve seçmeli konumdaki diğer dilbilim dersleri olmaksızın oldukça soyut kalacağı için ortaokula kısmen uygun sayılabilir.*

Metindilbilim: *Metindilbilimin temel ilke ve kavramları (tümce, önerme, sözce; metin ve metinsellik ölçütleri: üretici/metin ve alıcı merkezli), metin türü, söylem ve metin türü sınıflamaları; metin türlerinin dilsel görünüşleri; anlatı söylemi, anlatı metinleri ve dil aktarımı; söz eylem kuramı. Dilbilimi alanının bir alt kolu sayılabilecek bu dersin, konuyla ilgili temel kuramsal bilgileri aktarmasından ötürü dil becerileri derslerini destekleyici mahiyette olmasına karşın Türkçe dersi kazanımlarıyla doğrudan ilişki kurulmaması bakımından ortaokula kısmen uygun olduğu söylenebilir.*

Dil Bilgisi Öğretimi: *Dil bilgisinin temel kavramları; Türkçenin ses, şekil, anlam ve söz dizimi yönünden temel özellikleri; dil bilgisi öğretimi ve dil bilgisi öğretiminin amacı; Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dil bilgisi öğretimi modelleri ve yaklaşımları (Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırıcı) açısından değerlendirilmesi; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (1-8. Sınıflar) dil bilgisi kazanımları; dil bilgisi öğretiminde konular (ses bilgisi, şekil bilgisi, anlam bilgisi) ve öğretiminde izlenecek sıra; yöntem ve teknikler, etkinlik örnekleri; metin merkezli dil bilgisi öğretimi uygulamaları. Beceri derslerinin önemli bir destekleyicisi ve tamamlayıcısı olmasına rağmen son programla zorunlu hâle getirilen bu dersin, konunun kuram ve uygulama bilgilerini aktarması bakımından ortaokula tamamen uygun olduğu söylenebilir.*

Tiyatro ve Drama Uygulamaları: *Tiyatro alanına ilişkin temel kavramlar; canlandırma ve canlandırma teknikleri; doğaçlama çalışmaları; tiyatro diline yönelik saptamalar; dramaturji, yorumlama ve sahneleme; yaratıcı drama kavramının ve çalışmalarının tanıtılması; yaratıcı drama çalışmalarından Türkçe eğitiminde yararlanma yolları; oyunlaştırma teknikleri ve Türkçe öğretimi; oyun kavramı; oyunun psikolojik temelleri ve oyun-eğitim ilişkisi. Başta konuşma olmak üzere dil becerilerinin çok önemli bir uygulama alanı olan tiyatro ve dramanın, konuyla ilgili kuram ve uygulama bilgisini içermesi bakımından ortaokula oldukça uygun olduğu söylenebilir de uygulama çalışmalarının zayıf olması uygunluk düzeyini düşürmektedir.*

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: *Türkçenin yabancı dil öğretiminde kuramsal çerçeve; yabancı dil öğretimi yaklaşımları (İşlevsel dil öğretimi yaklaşımı, eylem görev odaklı dil öğretimi yaklaşımı, geleneksel yaklaşımlar). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı metninin değerlendirilmesi, Türkçenin ana dili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesi arasındaki farklar; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitim ortamları, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkinlik geliştirme; Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan çeşitli ders kitaplarının incelenmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kültürlerarasılık. Maalesef uzun yıllar Türkçe eğitiminin gündeminde olmayıp son program değişikliğiyle zorunlu bir ders olarak lisans düzeyine konan bu dersin, alanın bilgi ve uygulama genişliğini yalnız bir dönemlik derse sığdırma tercihindense ötürü*

içeriğin bir kısmını yansıtamama zayıflığına düşülmüş olsa da ülke ihtiyaçları düşünüldüğünde ortaokula oldukça uygun sayılabilir.

Anlam Bilimi: *Anlam Biliminin tarihi, dil bilim içerisindeki yeri ve anlam bilimiyle ilgili anahtar kavramların açıklanması, Türk dilinin anlam hususiyetleri (sözcük düzeyinde, cümle düzeyinde); anlam çerçevesi, anlam olayları; durgun anlam bilim, kelime, kavram, anlam, kapsam; eş anlamlılık, zıt anlamlılık, eş adlılık; çok anlamlılık; gelişmeli anlam bilim, anlam değişmesi, anlam genişlemesi, anlam daralması; deyim aktarması, ad aktarması ve benzeri söz sanatları.* Zorunlu olması gereken bu ders de temelde Türkçe eğitiminin önemli bir bileşeni olan bir alanı kuşatmaktadır. Çünkü ne dil becerileri ne dil bilgisi ne de metinle ilgili başka bir alan anlamdan bağımsız olabilir. Bu bakımdan genel dilbilim veya metindilbilim gibi derslerden daha fazla yer verilmesi gereken bu dersin, kazanımlar, metinler hatta herhangi bir genel sınava hazırlık kitabı göz önünde bulundurulduğunda ortaokula tamamen uygun olduğu rahatlıkla görülebilir.

Dil Edinimi: *Çocukta dil edinimi süreci, ana dilinin seslerini edinme, kelime türlerinin edinimi, zaman kavramı, zaman kullanımı, tümce, olumsuzluk edinimi, evet-hayır soruları, diğer yapılar.* Dil edinimi kavramı ortaokula gelen bir çocuk tarafından çoğunlukla halledilmiş bir konu olduğu için ortaokula doğrudan uygun görülmemekle birlikte Türkçe öğretmenin uğraştığı hedef kitlenin o çağa gelene kadar geçirdiği evreler hakkında bilgi vermesinden ötürü, sınıfta karşılaşılabilecek sıra dışı dil gelişimi özellikleri gösteren öğrencilerin varlığı ihtimali de düşünüldüğünde kısmen uygun sayılabilir.

Eleştirel Okuma: *Eleştirel düşünme tanımı ve kapsamı, eleştirel düşünme stratejileri; okuma ve anlama; okuma yaklaşımları; metin türlerini ve retorik özelliklerini tanıma, akıl yürütme stratejilerini belirleme, uygulama çalışmaları.* Okuma eğitimi dersinin tamamlayıcısı olan bu ders Türkçe dersi kapsamında öğrencilere kazandırılacak üst bir beceri olması ve içerikte konuyla ilgili kuram ve uygulama bilgisinin aktarılması dolayısıyla ortaokula tamamen uygun bir derstir.

İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: *Yurt dışına Türk göçü, göçün etkileri, sonuçları; yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitim durumları; yurt dışında ana dil eğitiminin yasal dayanakları ve yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü dersleri; iki dillilik, çok dillilik ve türleri; iki dillilere Türkçe öğretiminde kuram, yöntem ve teknikler; Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programları; Türkçe ve Türk kültürü dersi için etkinlik ve materyal tasarımı.* Türkçe eğitiminin ana dallarından olan bu konu doğrudan ortaokula ilgili olmamakla birlikte yurt dışına gönderilecek öğretmenler için son derece gereklidir.

İlk Okuma Yazma Öğretimi: *Türkiye’de ilk okuma yazma öğretiminin geçmişi; ilk okuma yazma öğretim yöntemleri (Alfabe yöntemi, hece yöntemi, öykü-cümle yöntemi vb.); Ses Temelli Cümle Yöntemi, uygulama aşamaları; alternatif uygulamalar; ortaokul düzeyinde okuma yazma sorunları ve ileri sınıflarda okuma yazma öğretimi.* Yine Türkçe eğitiminin önemli bir alanı olan ilk okuma yazma öğretimi, doğrudan ortaokula uygun olmamakla beraber bu konuda yeterli düzeye erişmeden ilkökulu bitiren öğrenciler düşünüldüğünde kısmen uygun olarak kabul edilebilir.

Kelime Öğretimi: *Söz varlığı unsurları (kelime hazinesi/temel kelimeler, deyimler, atasözleri, ikilemeler, terimler, kalıplaşmış sözler), alıcı ve üretici söz varlığı; kelime sıklığı ve yaygınlığı; kelime öğrenme stratejileri; kelime öğretim teknikleri.* Türkçe eğitiminin önemli alanlarından olan söz varlığı konusundaki bu ders beceri derslerinin tamamlayıcısı olarak ortaokula oldukça uygun bir ders olmakla birlikte uygulama eksikliği uygunluk düzeyini düşürmektedir.

Medya Okuryazarlığı: *Medya ve medya okuryazarlığı kavram alanı, bilgi toplumu ve medya okuryazarlığı; medya araçları, (televizyon, gazete, dergi, internet, sosyal medya vb.); eleştirel okuma, eleştirel dinleme ve izleme; mesajların değerlendirilmesi ve çözümlenmesi; TV reklamları, gazete haberleri, TV programları, web içerikleri vb. medya ürünlerinin incelenmesi.* Eleştirel okuma dersinin

tamamlayıcısı olan bu dersin de teknolojik gelişmelerin anlama ve anlatma etkinliklerine etkisinden doğduğu için ve öğrenciye eleştirel düşünme becerisini kazandırmayı amaçladığı için ortaokula oldukça uygun olduğu söylenebilir.

Ses Eğitimi ve Diksiyon: *Doğru nefes ve ses alıştırmaları; Türkçenin fonetik yapısı ve kuralları; Türkiye Türkçesine özgü tonlama, vurgu ve diğer bürün özellikleri; artikülasyon kuralları çerçevesinde anlatım teknikleri ve üslup üzerine alıştırılmalar; sözsüz iletişim (beden dili), kişisel imaj ve resmî ve sosyal protokol kurallarına göre sunum yapma ve topluluk karşısında konuşma alıştırılmaları.* Konuşma ve dinleme eğitimi derslerinin tamamlayıcısı olan bu dersin de temelde öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir yeterliliği kuşattığı için ortaokula tamamen uygun olduğu söylenebilir.

Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi: *Eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri; geleneksel yaklaşımlara dayalı araçlar: Yazılı sınavlar, kısa cevaplı sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar; öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar: Gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kâğıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme, tutum ölçekleri; öğrenci başarısının değerlendirilmesinde dikkat edilecek hususlar; öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi ve not verme.* Ders adı ve içeriğine göre doğrudan Türkçe eğitimine yönelik olmayan bu genel ders, çalışma kapsamında değerlendirme dışı sayılmıştır.

Türkçe Ders Kitabı İncelemesi: *Ders kitabında olması gereken fiziksel, eğitsel, görsel tasarım ve dil anlatım özellikleri ve standartlar; ders kitaplarının içeriklerinin programa uygunluğu; mevcut ders kitaplarından bazılarının içerik, dil, öğrenci seviyesine uygunluk, format, çekicilik, anlamlı öğrenmeye katkı, öğretimde kullanım kolaylığı vb. açılardan incelenmesi.* Daha önceki programlarda zorunlu olup bu programda maalesef seçmeli hâle getirilen bu ders Türkçe öğretmenlerinin en çok kullanacakları araçla ilgili olduğu için tamamen uygun bir ders sayılabilir.

Türkçe Öğretimi Tarihi: *Dil aileleri, Altay dilleri teorisi, Türkçenin dünya dilleri sınıflamasındaki yeri; Türk dilinin tarihi dönemleri ve kaynakları; tarihsel süreçte Türkçe öğretimi; Türkçenin tarihi kaynaklarında Türkçe öğretimine ilişkin bulgular.* Alanın geçmişine yönelik bir farkındalık kazandırmayı amaçlayan bu ders maalesef içeriğinin yarısı Türkoloji yarısı eğitim tarihi olarak yapılandırılması nedeniyle bir bütünlük göstermemesinden ötürü kısmen uygun olarak görülebilir.

Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı: *Alana özgü öğretim teknolojilerini kullanma; yazılım türleri ve kullanım amaçları; alanın öğretiminde kullanılacak materyallerin tasarım ve geliştirme ilkeleri; materyal ihtiyaçlarının belirlenmesi; iki ve üç boyutlu öğretim materyallerinin tasarlanması; çalışma yaprakları; saydamlar; VCD, DVD, MP3 ve MP4 dosyaları vb. öğretim materyallerinin geliştirilmesi; farklı öğretim materyallerine yönelik sınıf içi uygulamaların değerlendirilmesi.* Beceri derslerinin yanında öğretim teknolojileri ve öğretim ilke ve yöntemleri gibi derslerin tamamlayıcısı olan bu ders konuyla ilgili bilgi aktarmasının alana özgü ve özelleştirilmiş olması nedeniyle tamamen uygun sayılabilir.

Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme: *Dil becerili öğretiminde farklı yaş grupları ve dil düzeyleri için kullanılan sınav türleri ve ölçme yöntemleri; dil becerilerini ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik ilkeler; okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime bilgisi ve dil bilgisi seviyelerinin ölçülmesinde kullanılan soru türleri; sınav hazırlama teknikleri ve değerlendirme ölçütleri; çeşitli soru örneklerinin hazırlanması ve sınav değerlendirme çalışmaları.* Beceri derslerinin yanında eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin temeli üzerine konan bu ders de konuyla ilgili bilgi aktarmasının yanında alana özgü ve özelleştirilmiş olmasından ötürü tamamen uygun sayılabilir.

Yaratıcı Yazma: *Yaratıcılık kavramı, yaratıcılığın tanımları; yaratıcılık beyin ilişkisi, yaratıcı bireyin özellikleri; yaratıcı düşünce, yaratıcı düşünce aşamaları, yaratıcı düşünce düzeyleri; yaratıcı yazma, yaratıcı yazma ve edebi türler; yaratıcı yazmayı geliştirebilecek etkinlikler, yaratıcı yazma*

etkinliklerinin süreç ve ürün olarak değerlendirilmesi. Yazma eğitimi dersinin temelinde kurulması gereken bu dersin, öğrencilere kazandırılması amaçlanan bir üst beceri olması dolayısıyla ve kuram ve uygulama bilgisinin aktarılmasından ötürü ortaokula tamamen uygun bir ders olduğu söylenebilir.

Dersler, uygunluk durumuna göre sınıflandırıldığında uygun olmayan 2 (*Eski Türk Edebiyatı 1 ve 2*), çok az uygun olan 4 (*Edebiyat Bilgi ve Kuramları 1 ve 2, Osmanlı Türkçesi 1 ve 2*), kısmen uygun olan 11 (*Türk Halk Edebiyatı 1 ve 2, Yeni Türk Edebiyatı 1 ve 2, Dünya Edebiyatı, Dilbilimi, Metindilbilim, Dil Edinimi, İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi, İlk Okuma Yazma Öğretimi, Türkçe Öğretimi Tarihi*) ve uygun olan 23 (*Dil Eğitiminin Temel Kavramları, Çocuk Edebiyatı, Türk Dil Bilgisi 1, 2, 3 ve 4, Türkçe Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları, Dinleme Eğitimi, Okuma Eğitimi, Yazma Eğitimi, Konuşma Eğitimi, Dil Bilgisi Öğretimi, Tiyatro ve Drama Uygulamaları, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Anlam Bilimi, Eleştirel Okuma, Kelime Öğretimi, Medya Okuryazarlığı, Ses Eğitimi ve Diksiyon, Türkçe Ders Kitabı İncelemesi, Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı, Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme, Yaratıcı Yazma*) dersin bulunduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yeni Türkçe Öğretmenliği Lisans Programındaki alan eğitimi kodlu derslerin ortaokula uygun olup olmadığının incelendiği bu çalışmadaki bulgular hakkında şu gerekçeler ileri sürülebilir:

Adında “edebiyat” olan derslerin çoğunluğu -çocuk edebiyatı dışında- esasen Türkoloji geleneğini yansıtan ve fen-edebiyat / edebiyat fakültesi Türk dili ve edebiyatı bölümü içeriğinin bir özeti niteliğindedir. Bu derslerin ortaokul Türkçe dersinin ne genel amaçları ne de özel kazanımlarıyla doğrudan bir bağı vardır. Giriş kısmında aktarılan tarihsel süreçte de görüleceği üzere edebiyat bilgisi ve tarihi içeriğindeki dersler programın kurulmasından beri görülmektedir. Bu içerikteki derslerin müfredatta yer alması, kurucu kadronun akademik kökeni ve birikimiyle ilgili olmalıdır.

Türkçe eğitiminin edebiyat eğitimi ile sadece hedef kitle açısından bir farklılık gösterdiğinden ötürü birbirinden ayrılmaması gereken girişik alanlar olarak görülmesinin yanında (Börekçi, 2009), uzmanlaşma için şart olan, alanların sınırlarının net olarak çizilmemesi, Türkçe öğretmenliğinde edebiyat derslerinin olması gerektiği anlayışını doğurmuş hatta adı geçen bu dersler, “dil” dersleriyle birlikte “alan dersleri” olarak anılmıştır. Bunu lisans programlarıyla ilgili değerlendirme yapan araştırmacıların yargılarında da görmek mümkündür. Nitekim bu araştırmacılar Türkçe öğretmenliği lisans programında daha fazla dil dersi olması gerektiğini (Alyılmaz, 2010), eski Türk edebiyatı alanındaki derslerin önemsenmediğini (Kırkkılıç & Maden, 2010), halk edebiyatı derslerinin yetersiz olduğunu (Yardımcı, 2011) öne sürmekte veya etkinlik / materyal metinlerinin halk edebiyatı ürünlerinden seçilmesi gerektiğini işaret etmektedir (Murat Nuhoğlu, Özsoy, & Aydın, 2008). Bunun ötesinde söz gelimi eski Türk edebiyatı içeriğinin ortaokulda öğretilmesinin gerekli olduğu ve bu bakımdan lisans düzeyinde de eski Türk edebiyatı öğretim yöntemlerine değinilmesi (Güleç, 2017) veya Türkçe ders kitaplarında divan edebiyatından örnekler yer alması gerektiği de (Haksever, 2011; Kırkkılıç & Maden, 2010; Kırkkılıç, Sevim, & Varışoğlu, 2011) dile getirilmiştir. Bunun ötesinde eski Türk edebiyatı dönemine ait metinlerin ortaokulda kullanılması gerektiğini ileri süren ve bunu uygulamalı çalışmalarla kanıtlamaya çalışan bazı araştırmacılar da olmuş, bunlardan bazıları metinlerin sadeleştirilerek kültür aktarımı amacıyla ortaokulda kullanılabileceğini savunarak alana bir katkı verirken (Karakuş, 2010; Özden, 2009) maalesef amaç, yöntem ve mantık bakımından eksikler içeren bazı çalışmalar ise Türkçe eğitimine bir katkı sunmamıştır (Alperen Kayak, 2011; Gönen Kayacan, 2018; Gülen Canlı, 2014; Karabulut, 2015; Kırkkılıç vd., 2011; Kurtlu, 2013). Keza Türkçe öğretmenliği lisans programının olumsuz yönlerinin giderilmesi önerilerine bakıldığında da edebiyat içerikli derslerin mutlaka konması hatta ders saatlerinin artırılması gerektiği görüşü ileri sürülmektedir (Bozbiyık, 2018; Çifci, 2011; Güzel, 2003, 2005; Kırkkılıç & Maden, 2010; Özbay, 2005; Ulutaş, 2011). Fakat edebiyat derslerinin içeriği, maalesef edebî metinlerin teknik yönleri hakkında kural ve bilgiler ile yazar / şair, eser, topluluk veya akımlarla ilgili tarihsel, siyasal veya toplumsal bilgilerin

aktarılması noktasından öteye geçip öğretmen adayının doğrudan metinle muhatap olarak bir edebiyat kültürü, zevki kazanması veya söz varlığını zenginleştirmesi noktasına evrilemediği için ortaokulda metin işleyecek olan Türkçe öğretmen adaylarının anlama ve anlatma becerilerine umulan düzeyde katkı veremediği gibi, çokça dile getirildiği üzere, onlarda bir dil farkındalığı, duyarlılığı, sevgisi belirmesinde de bir itici güç olamamıştır. Dönem itibarıyla bu derslerin kuşattığı metinler de büyük bir dil engeli barındırdığı için ortaokul öğrencisine de hitap etmemektedir. Bu görüşten hareket eden bazı araştırmacılar, liselerde bile ağırlıklı olarak yakın dönem edebiyat eserlerinin verilmesi görüşünü savunmuştur (Göktürk, 1986, s. 13; Kantemir, 1986, s. 38). Benzer şekilde Avrupa’da da “edebiyat öğretimi” içeriğinin çağdaş yazarların eserlerinden oluşması gerektiğine yönelik talepler bulunmaktadır (Marshall, 1994, s. 45). Bu noktadan hareketle söz gelimi eski Türk edebiyatı içeriğinin alan değil genel kültür dersi sayılıp lisans programında seçmeli ders olarak konması gerektiği de savunulmuştur (Çotuksöken, 2010). Bu derslerin Türkçe öğretmenliği lisans programı için hayati olduğunun ileri sürülmesinde Türkçe dersinde edebî metinlerin işlenmesi yeterli bir sebep olarak görülse de esasında Türkçe dersinde işlenmesi gerekenin sadece edebî değil her türden metin olması gerektiği göz ardı edilmektedir. Hâlbuki Türkçe öğretmenliği, işlevi gereği edebiyat ağırlıklı bir eğitimden çok dil edindirmeye yönelik bir anlayışı içermek durumundadır (Cemiloğlu & Aslangör, 2010). Bu bakımdan Türkçe öğretmenliği lisans programında her türden metin anlama ve işlemeye yönelik dersler olması ortaokul amaç ve kazanımlarına daha uygundur. Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanları sadece kullandıkları malzeme bakımından birbirine yaklaşmaktadır. Fakat amaçları açısından taşıdıkları farklılık ve dilimizin yüzyıllar içinde geçirdiği büyük değişimler göz önüne alındığında kullanılan malzemenin konusu ve düzeyinin de farklılaştığı görülecektir. Bu açılardan Türkçe dersi için veya Türkçe öğretmenliği programı için bir içerik belirlenirken, taşıdığı dil malzemesinin içerik ve dil bilgisi düzeyi ile amaca uygunluk bakımlarından örgün eğitim ölçütlerine dayanılmalıdır. Türkçe eğitimine Türkoloji penceresinden bakılmasının bir sonucu olan** edebiyat içeriğinin lisans düzeyinde aktarılması durumu ancak Türkçe eğitimi penceresinden Türkolojiye -ve tabii ki diğer alanlara- bakma konumuna geçildiğinde, olması gereken noktaya gelme olasılığı artacaktır.

Osmanlı Türkçesi içeriğindeki dersler de keza edebiyat derslerindeki benzer bir mantıkla lisans programına konmuş fakat meraklı bir azınlık dışında Türkçe öğretmeni adaylarının gözünde herhangi bir anlam kazanmadığı için işlevsiz hâle gelmiştir. Bu dersler, 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başında yazılmış Arap harfli Türkçe metinleri okuma temelinde bazı yazım ve dil bilgisi kurallarının aktarılması çerçevesine sıkıştırıldığı için öğrencilerin söz varlığını zenginleştirme bakımından yetersiz kalmıştır. Hâlbuki bu derslerin gerekli olduğunu dile getiren araştırmacıların sözlerinden hissedilen, bu ve benzeri derslerden beklenen o dönem ediplerinin metinlerini okuyup anlayabilen ve çözümleyip yorumlayabilen Türkçe öğretmenleri yetiştirmektir. Çünkü Türkçe bugünkü Türkçeden ibaret olmadığı için tarihsel süreçten bağımsız bir şekilde incelenemez (Çıfci, 2011). Amacın bu olduğu kabul edilse bile şu sorunlar ortaya çıkmaktadır: Ortaokul öğrencilerinin dili ile Osmanlı son döneminin dili arasında bugün bir uçurum vardır. Dolayısıyla o dönem metinleri arasında Türkçe dersinde kullanılabilecek bir malzeme bulunamaz; bulunsa bile bu çok azdır; bu metinler kullanılmak istense bile zaten Lâtin harflerine aktarılmış hâllerine pekâlâ kolayca ulaşılabilir. Türkçe öğretmeni adaylarının Osmanlı Türkçesi dersi kapsamında öğrenmesi beklenen söz varlığı da derslerinde neredeyse hiç kullanamayacağı bir alana karşılık gelmektedir. Ayrıca Türkçeyi tarihsel süreç içinde incelemek, Türkçe öğretmenin görevi olmadığı gibi ortaokul öğrencisi için de oldukça ağır bir iştir. Eğer ana dili eğitimi dersinde tarihsel bağlam içinde inceleme yaptırılacaksa bunun Osmanlı dönemiyle sınırlı tutulması “dil’in tarihsel bütünlüğü”nün bozulması anlamına geldiğinden zaman aralığının Eski Türkçe dönemine kadar genişletilmesi sonucunu getirecektir ki bu da Türkçe dersinin amacından sapması dışında bir durum doğurmayacaktır. Hâlbuki ortaokul dil bilgisi dersleriyle ulaşılmaya çalışılan nokta esasen öğrencinin söz gelimi herhangi bir metinle muhatap olurken karşılaştığı anlama sorununu veya metin üretirken karşılaştığı anlatma sorununu çözmesi için dil bilgisi kurallarına başvurmasıdır (Göğüş, 1978, s. 338). Yani öğrenci, örneğin biçim bilgisi bakımından, bir ekin tabana kattığı anlamı, işlevi kavradıktan sonra, bu eki taşıyan yeni bir kelimeyle

** Bu bakış açısından doğan bir çalışma için bkz. Güven, 2020.

karşılaştığında çeşitli akıl yürütme süreçlerini işleterek, bu kelimeyi bağlam içinde anlamlandırılmalıdır. Ses bilgisi açısından, öğrencinin ses olaylarını öğrenmesi, bir kelimedeki ses değişiminin onu yeni bir kelime yapmadığını görmesini sağlar. Dolayısıyla ortaokulda yapılacak dil incelemelerinin bu düzeyde kaldığı görülürse Türkçe öğretmenliği lisans programında Osmanlı Türkçesi derslerinin herhangi bir ihtiyaca karşılık gelmediği de anlaşılır.

Dil bilgisi içeriğindeki derslerin, konuların çoğu ortaokul Türkçe dersi kazanımlarıyla örtüştüğü için büyük oranda uygun olduğu düşünülmektedir. Bu dersler esasen lisans programına başlayan bir öğrencinin neredeyse on yıldır bir şekilde gördüğü konuları içermektedir. Bu açıdan Türkçe öğretmeni adaylarının öğreteceği bilgilerin mesleğe atılmadan önce tekrar edilmesi olarak görülüp derslerin bulunmasının yerinde olduğu söylenebilir. Bundan başka bu dersler dil bilgisi öğretimi dersi için de bir zemin hazırlamaktadır.

Doğrudan beceri eğitimine yönelik olan dinleme eğitimi, okuma eğitimi, yazma eğitimi, konuşma eğitimi, dil bilgisi öğretimi dersleri ortaokuldaki amaç ve kazanımların kuramsal ve uygulama altyapı bilgisinin öğretmen adaylarına aktarıldığı alanlar olması dolayısıyla ortaokula uygundur. Bunların yanında bu dersleri destekleyici özellikteki eleştirel okuma, medya okuryazarlığı, yaratıcı yazma, ses eğitimi ve diksiyon, kelime öğretimi dersleri de Türkçe dersi amaç ve kazanımlarına uygun olan derslerdendir.

Türkçe eğitiminin genel kuram ve kavram altyapısını veren Dil Eğitiminin Temel Kavramları, Türkçe Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları, Türkçe Öğretim Programları dersleri beceri derslerinin temel bilgilerini aktarması bakımından ortaokula uygundur.

Dil bilimi içeriğindeki dilbilimi, metindilbilim, anlam bilimi, dil edinimi dersleri öğrencilerin anlama ve anlatma edimleri sırasında öğretmenin göreceği çeşitli sorunları çözüme ve öğrenciye bilişsel ve dilbilimsel destek vermede yararı olması bakımından ortaokula uygun olduğu söylenebilir. Burada sadece tarih içeriklerinin ortaokula uygun olmadığı hatırlanmalıdır.

Türkçe eğitiminin yan alanlarıyla ilgili Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi dersleri esasen eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliğinin ana hedef kitlesine yönelik olmasa da göç sonucu sınıfa gelen öğrenci olma olasılığı dikkate alındığında uygun sayılmalıdır. Keza temel beceriden yoksun öğrencileri destekleyici özellikteki İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi de birçok ortaokul öğretmenin gözlemleyip sıkıntısını çektiği önemli bir sorunun çözümü için bir tedbir olarak değerlendirilmeli ve uygun sayılmalıdır.

Beceri eğitimini destekleyen teknik dersler diye nitelendirilebilecek olan Tiyatro ve Drama Uygulamaları, Türkçe Ders Kitabı İncelemesi, Türkçe Öğretimi Tarihi, Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı, Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme dersleri beceri eğitiminin ayrıntılarına inilmesi bakımından uygun olarak görülmelidir. Bu noktada dil tarihi içeriğinin bu uygunluğa zarar verdiği unutulmamalıdır.

Çalışmanın genel sonucu olarak şunlar söylenebilir: Yaklaşık otuz yıllık lisans programı geçmişi göz önünde bulundurulduğunda dil bilgisi, dil tarihi, edebiyat tarihi, edebiyat bilgisi içeriğinin giderek azaltıldığı görülmektedir. Nitekim tartışma bölümünde atıfta bulunulan birçok çalışma da bu durumun olumsuz sonuçları bulunduğuna ilişkin yorumlar içermektedir. Fakat bu durum bir bilim, araştırma ve öğretmenlik alanı olarak ortaokul Türkçe eğitiminin lise dil ve edebiyat eğitimi içeriğinden ayrılıp sınırlarının belirginleşmesi anlamında olumlu olarak yorumlanmalıdır. Böylece ortaokul Türkçe öğretmenin hiç kullanmayacağı ve aktarmayacağı bilgileri barındıran derslerin programdan çıkarılarak Türkçe eğitiminin ayrıntılarına ilişkin derslerin konulmasına ve öğretmen adaylarının beceri eğitimine yönelmesine doğru bir yol açılmış olmaktadır.

Bunun yanında, özellikle yazma ve konuşma becerileri açısından ilk ve ortaöğretimden yeterli donanımına ulaşmadan gelen öğrencilerin kendi becerilerini geliştirmesine olanak veren yazılı anlatım, sözlü anlatım derslerinin yerinin doldurulmaması, bu programın bir eksikliğidir. Bundan başka alan eğitimi kodlu derslerdeki uygulamaların kaldırılması, Türkçe öğretmeni adaylarının “beceri öğretimi becerisi” kazanmalarının önünde büyük bir engel oluşturacaktır.

ÖNERİLER

Çalışmanın bulgu ve sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

Türkçe eğitimi ortaokul düzeyindeki öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri ile dil bilgisi düzeylerini geliştirmeye yani aslında düşünme becerilerine yönelik bir alandır. Bu açıdan Türkçe öğretmeni olacak kişilerin de bu alanlarda yetişmiş olması en temel beklentidir. Fakat maalesef ilk ve ortaöğretimden bu açıdan yeterince yetişmeden gelenler azımsanmayacak düzeye eriştiği için lisans programında öncelikle öğretmen adaylarının bu beceriler bakımından donanımlı olması ulaşılmaması gereken öncelikli hedef olmalıdır. Bu amaca ulaşmak için temel ve ileri düzey biçiminde iki aşamalı olarak okuma, dinleme, konuşma ve yazma dersleri konmalıdır. Bu dersler kapsamında ortaokulda işlenen metin türleri göz önünde bulundurularak Türk, dünya ve çocuk edebiyatının çeşitli eserlerinin yanı sıra -ve edebiyatla sınırlandırmayarak- felsefe, mantık, tarih, psikoloji, sosyoloji... gibi alanlara ait metinler okutulmalı ve öğretmen adaylarının bu metinler üzerinde incelemeler yapması ve bu incelemelerini yazılı ve sözlü olarak sunması sağlanmalıdır. Bu derslerin işlenmesi sırasında verilecek edebiyat tarihi, yazar / şair hayatı, siyasi akımlar, tarih vs. alanlardaki bilgilerin temelde metni anlamlandırmaya ilişkin olmasına özen gösterilmelidir. Bu şekilde öğretmen adaylarının anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi ile söz varlığının zenginleşmesi için bir yol açılmış olacaktır.

Türkçe dersi temelde bilgi aktarma değil beceri kazandırma alanı olması dolayısıyla lisans Türkçe eğitimi derslerinin de uygulamalı hâle getirilmesi, her hâlde programı ortaokula daha uygun kılacaktır. Bunun için fakültede ve ortaokulda uygulama yapılmasına olanak sunulmalıdır. Hatta özellikle son sınıf öğrencilerinin bir bitirme tezi mantığıyla ortaokulda yürüteceği bir uygulama veya çalışmayı bilimsel ölçütlere göre raporlaştırması da öğretmen adaylarına önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Alperen Kayak, M. (2011). *Divân edebiyatı metinlerinin ilköğretim II. kademedeki kullanılabilirliği ve Hayriyye-i Nâbî'nin 8. sınıf Türkçe ders kitabında etkinliklerle işlenmesi*. Erzincan Üniversitesi.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728–749. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>
- Ateş, M. (2015). Türkçe öğretmenliği lisans programlarının öğretmen yeterlikleri açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (41), 293–301. <https://doi.org/10.9761/JASSS3175>
- Börekçi, M. (2009). Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde dilbilim ve Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 4(3), 419–429.
- Bozbıyık, E. (2018). Türkçe öğretiminin sorunlarına çeşitli açılardan genel bir bakış. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 3(2), 1–16.
- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. İçinde M. Metin (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 337–371). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemiloğlu, M., & Aslangör, E. (2010). Öğretmen Yetiştirme Programları ve Yeni Türkçe Öğretmenliği Programı. İçinde İ. H. Altınok, Y. Yeniçerioglu, K. Sayacı, P. Aslan, & H. Koçak (Ed.), *Türkçe Öğretimi Kongresi 18-20 Mayıs 2008* (ss. 290–296). İstanbul.
- Çifci, M. (2011). Türkçe öğretmeni yetiştirme programı sorunu. *Turkish Studies*, 6(1), 403–410.
- Çotuksöken, Y. (2010). Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarının niteliği üzerine eleştirel bir bakış. İçinde İ. H. Altınok, Y. Yeniçerioglu, K. Sayacı, P. Aslan, & H. Koçak (Ed.), *Türkçe Öğretimi Kongresi 18-20 Mayıs 2008* (ss. 79–87). İstanbul.
- Ergin, O. (1977). *İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri -Dolayısıyla- Türkiye*

- Maarif Tarihi Cild 1-5*. İstanbul: Eser Kültür Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göktürk, A. (1986). Dil - Edebiyat öğretimine yeni yaklaşımlar. İçinde N. Ergen (Ed.), *Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları* (ss. 1–14). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Gönen Kayacan, S. (2018). Şehirler alt temasının öğretiminde divan edebiyatı metinlerinin kullanmasına yönelik model önerisi (8. sınıf örneği). *Turkish Studies*, 13(11), 561–592. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13617>
- Güleç, I. (2017). Eski Türk edebiyatı dersleri nasıl olmalı? İçinde R. Gürses (Ed.), *Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Çalışma Toplantısı, Sivas, 30-31 Ekim 2014* (ss. 127–134). Ankara: TDK.
- Gülen Canlı, M. (2014). *Klasik Türk edebiyatı metinlerinin sekizinci sınıf Türkçe derslerinde öğretilebilirliğinin incelenmesi: doğa ve evren teması örneği*. Atatürk Üniversitesi.
- Güven, M. (2020). Eğitim bilim alanı ve Türkçe bilim alanı bağlamında Türkçenin öğretim sorunlarına güncel ve edimsel yaklaşımlar. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 63–84. <https://doi.org/10.29228/ijla.42117>
- Güzel, A. (2003). Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünün kuruluşu ve hedefleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 7–17.
- Güzel, A. (2005). Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı dört yıllık lisans programı. İçinde *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu 22-24 Eylül 2005*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Haksever, H. İ. (2011). Türkçe öğretiminde divan şiirinden yararlanma. İçinde İ. Yazar (Ed.), *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık 2010)* (ss. 477–485). İzmir.
- Kantemir, E. (1986). Ortaöğretimde Türk dili ve edebiyatı öğretimine genel bir bakış. İçinde N. Ergen (Ed.), *Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları* (ss. 31–41). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Karabulut, A. (2015). *Klasik Türk edebiyatı metinleri aracılığıyla yedinci sınıf Türkçe dersinde duygular temasının öğretilebilirliğinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi.
- Karakuş, N. (2010). *Türkçe öğretiminde kaynak metinlerin temalara uygunluğu yönünden değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi.
- Kırkkılıç, H. A., & Maden, S. (2010). İlköğretim ve lisans programlarındaki değişiklikler sonrasında Türkçe öğretmenliği mesleğinin ve Türkçe eğitimi bölümlerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 477–502.
- Kırkkılıç, H. A., Sevim, O., & Varışoğlu, B. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Klasik Metinlerin Kullanımı için Bir Model Önerisi. İçinde *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu 15-17 Aralık 2011* (ss. 425–449). Ankara.
- Kurtlu, Y. (2013). *Klasik Türk edebiyatı metinlerinin sekizinci sınıf Türkçe dersi millî kültür teması çerçevesinde öğretilebilirliğinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2011). Türkçe eğitimi lisans programının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 40–51.
- Marshall, J. (1994). *Anadili ve Yazın Öğretimi Avrupa Devletleri Müfredat Programlarının İncelenmesi-Uygulanan Yöntemler*. (C. (çev. . Külebi, Ed.). İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma*. (S. Turan, Ed.). Ankara: Nobel.
- Muallim Cevdet. (1916). Darülmualimînin Yetmişinci Sene-i Devriyesi Münasebetiyle Verilen Konferans. *Tedrisat*, 6(32), 175–200.
- Murat Nuhoglu, M., Özsoy, T., & Aydın, A. (2008). *Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı*. Ankara: Nobel.
- Özbay, M. (2005). Türkçe eğitimi bölümleri için lisans programı. İçinde *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu 22-24 Eylül 2005*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özden, M. (2009). *Türkçe kaynak metinlerin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği*. Marmara Üniversitesi.

- Şahbaz, N. K., & Çekici, Y. E. (2012). Turkish Education as an Interdisciplinary Discipline. *Journal of Turkish Studies*, 7(3), 2367–2382.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*. (Y. Kavak, A. Aydın, & S. Akbaba Altun, Ed.). Ankara.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.
- Topuzkanamış, E. (baskıda). History of Turkish language education in the process of educational modernization of Ottoman: from 1770s to 1890s. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*.
- Topuzkanamış, E. (2019). Osmanlı Döneminde Türkçe Eğitimi: 1770’lerden 1891’e. İçinde *Kuruluşunun 30. Yılında Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarının Dünü, Bugünü, Yarını Çalıştayı 28-29 Kasım 2019 Gazi Üniversitesi*. Ankara.
- Uçgun, D. (2006). *Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi*. Gazi Üniversitesi.
- Ulutaş, N. (2011). Türkçe eğitimi bölümlerinde edebiyat ders saatlerinin azlığı ve karşılaşılan diğer sorunlar. İçinde *Türkçe Eğitimi Bölümleri Çalıştayı I: Türkçe Eğitimi Ders Programı Öneriler 13 Mayıs 2011*. Sakarya.
- Ünal, U., & Birbudak, T. S. (2013). *İstanbul Dârulmuallimîni (1848-1924)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Yardımcı, M. (2011). Türkçe eğitimi bölümlerinde halk edebiyatı derslerinin yeterliliği. İçinde *Türkçe Eğitimi Bölümleri Çalıştayı I: Türkçe Eğitimi Ders Programı Öneriler 13 Mayıs 2011*. Sakarya.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Since the Turkish language teaching was established in 1992 at an undergraduate level, teachers have been trained in four programs, namely in 1992, 1998, 2005 and 2018. In addition to Turkish education courses, an intensive Turcology education was included in the first curriculum with the effect of the founders and lecturers who are trained in the field of Turcology. Although the content of Turcology has decreased relatively in the following programs, it still exists. In this study, it will be tried to determine to what extent the courses in the Turkish Language Education Undergraduate Program, which started to be implemented since 2018, conform to the Turkish language education programs. In this way, it is hoped that an idea about the suitability of the new program will be obtained. The method of this descriptive study was determined as document analysis in qualitative research. The main document is the new undergraduate program as the subject is determined in the form of eligibility for the secondary school. In addition, the following three program texts were selected as comparison items: Turkish Lesson Curriculum (Primary and Secondary School 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8th Grades) published in 2019, Reading Skills Lesson Curriculum (Secondary School and Imam Hatip Secondary School 5 or 6th Grades) published in 2018, Writing and Writing Skills Lesson Curriculum (Secondary and Imam Hatip Secondary School 5, 6, 7 and 8th Grades) published in 2018. Secondary school programs are accessed on the website of the Board of Education and the undergraduate program on the website of the Higher Education Council. In the New Turkish Teaching Undergraduate Program, 16 of 52 compulsory courses are vocational knowledge, 8 are general culture and 28 are field education; Of the 52 elective courses, 22 are vocational knowledge, 16 are general culture and 14 are field education. In accordance with the purposeful sampling within the scope of the research, 42 courses with only field education code were selected as study materials. When we look at the secondary school programs in general, we come across areas of developing language skills and teaching grammar. The sub-items to be compared in these texts are the content of the compulsory and elective courses in the field education (FE) coded in the undergraduate program and the expressions of purpose and achievement in the secondary school programs. Since the aims and achievements are mainly aimed at becoming more proficient in the fields of reading, listening, speaking and writing, and grammar, it will be checked whether the course content in the undergraduate program is aimed at directly or indirectly improving language skills and grammar. Furthermore, it will be considered as a criterion whether undergraduate courses will increase the level of comprehension and expression of Turkish teacher

candidates since people who will become Turkish teachers will be expected to be trained and competent in the fields they will develop in their students. The following grounds can be raised about the findings in this study, which examines whether the courses coded with field education in the New Turkish Language Teaching Undergraduate Program are suitable for middle school or not: The majority of the courses, which are called with “literature” - apart from children's literature - are essentially a summary of the content of the Turkish language and literature section of the science and literature / literature faculty, reflecting the tradition of Turcology. These courses have a direct connection with the general objectives of the secondary school Turkish lesson, nor with their special achievements. The texts encompassed by these courses as of the era do not appeal to the secondary school student as they also have a major language barrier. However, Turkish teaching has to include an understanding of language acquisition rather than a literature-based education due to its function. In this regard, having lessons for understanding and processing all kinds of text in Turkish teaching undergraduate program is more suitable for secondary school goals and objectives. Transferring literary content, which is the result of looking at Turkish education through the Turcology window, at the undergraduate level, will only increase the probability of reaching the point it should be when it is switched from the Turkish education window to looking at Turcology - and of course other areas. Ottoman Turkish lesson is insufficient in terms of enriching students' vocabulary since it was compressed into conveying of some spelling and grammar rules on the basis of reading Turkish texts written in Arabic alphabet at the end of the 19th and early 20th centuries. In addition, there is a gap between the language of middle school students and the language of the late Ottoman period. Therefore, there is no material that can be used in Turkish lesson among the texts of that period; even if it is found, this is very limited; even if these texts are intended to be used, they can already be easily accessed, which have already been transferred to Latin alphabet. The presence of vocabulary expected to be taught by the Turkish teacher candidates within the scope of the Ottoman Turkish course also corresponds to an area that they can hardly use in their classes. Lessons in grammar content are considered to be largely appropriate, as most of the subjects coincide with the acquisitions of secondary school Turkish lessons. These courses mainly cover the subjects that a student who started the undergraduate program have somehow seen in some way for almost ten years. In this respect, it can be said that it is appropriate to find the lessons that the Turkish teacher candidates will repeat before they enter the profession. Moreover, these courses also provide a basis for grammar teaching. Lessons in grammar content are considered to be largely appropriate, as most of the subjects coincide with the acquisitions of secondary school Turkish lessons. These courses mainly cover the subjects that a student who started the undergraduate program have somehow seen in some way for almost ten years. In this respect, it can be said that it is appropriate to find the lessons that the Turkish teacher candidates will repeat before they enter the profession. Moreover, these courses also provide a basis for grammar teaching. Basic Concepts of Language Education, Turkish Learning and Teaching Approaches, and Turkish Curricula courses which give the general theory and concept background of Turkish education, are suitable for secondary school in terms of transferring the basic knowledge of skill courses. It can be said that linguistics, text linguistics, semantics, language acquisition lessons in linguistics content are suitable for secondary school in terms of being useful in solving various problems that the teacher will see during teaching and understanding and giving cognitive and linguistic support to the student. It should be remembered that only the contents of history are not suitable for middle school. Teaching Turkish as a Foreign Language and Teaching Turkish to Bilingual Turkish Children lessons which are related to the side fields of Turkish education should be considered appropriate considering the possibility of being a student in the class as a result of immigration, although the education faculty is not intended for the main target group of Turkish teaching. Likewise, the Alphabet Teaching course, which supports students who lack basic skills, should be evaluated as a precaution for the solution of an important problem that many secondary school teachers observe and suffer. Theater and Drama Practices, Turkish Textbook Review, History of Turkish Teaching, Material Design in Turkish Teaching, Exam Preparation and Evaluation in Turkish Teaching, which can be described as technical courses supporting skill training, should be

considered appropriate in terms of details of skill training. At this point, it should be remembered that the content of the history of language has damaged this suitability.

–SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİĞE YÖNELİK MOTİVASYONLARI: BEKLENTİ-DEĞER MODELİ

Vural TÜNKLER*

ÖZ

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik motivasyonları; öğretmenliği tercih nedenleri, öğretmen olma kararlarından duydukları memnuniyet durumları, öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentileri ile değer algılarından hareketle belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılarak yürütülen bu araştırma, Türkiye'nin doğusunda yer alan bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören 10 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kariyer olarak öğretmenliği tercih nedenleri arasında ilk sırada sosyalleşme etkilerinin etkili olduğu, bunu içsel kariyer değerinin, sosyal yarar değerinin, yedek kariyer ve yeterlik algısının izlediği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretmen olma kararlarından memnun oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adayları öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentilerinin beklenen düzeyde olmadığını ancak gelecekte etkili bir öğretmen olacaklarına olan inançlarını rapor etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe yönelik değer algılarının içsel değer yönelimli olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik motivasyonu, motivasyon, öğretmen eğitimi, öğretmen adayları

PRESERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS' MOTIVATIONS TO TEACHING: AN EXPECTANCY-VALUE MODEL

ABSTRACT

In this research, preservice social studies teachers' motivations to teaching was tried to with regard to their the reasons for choice of teaching, satisfaction with the decisions to become teacher, expectancy beliefs and task values toward teaching. In this research, phenomenology has been used as a qualitative research approach. This study was conducted with the participation of 10 preservice social studies teachers from social studies education at a faculty of education in a state university in Turkey. The interview form was used as data collection tool and the obtained data was analyzed using the descriptive analysis technique. According to the results of the research, it was seen that the socialization influences were most influential among the reasons for preservice social studies teachers to choose teaching as a career, followed by intrinsic career value, social utility value, fallback career and ability. It was determined that the majority of preservice teachers were satisfied with their decision to become teacher. Preservice teachers reported that their expectancy beliefs for teaching were not at the expected level, but their beliefs that they would be an effective teacher in the future. In addition, it has been observed that the value perceptions of preservice teachers towards the teaching profession are intrinsic value oriented.

Keywords: Motivation for teaching, motivation, teacher education, preservice teachers

GİRİŞ

Motivasyon, davranışın başlatılmasını, yönünü, şiddetini ve kararlılığını açıklamak için kullanılan bir kavramdır (Pintrich, 2013). Motivasyona bağlı olarak, bazı bireyler belirli faaliyetlere büyük bir kararlılık ve istekle yaklaşırken, diğerleri bu faaliyetlerden kaçınmaya çalışır. Dolayısıyla motivasyon, bireylerin farklı etkinliklere katılma ya da katılmama eylemlerini etkilemektedir (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Davis-Kean, 2006: 934). Bir şeyi yapma motivasyonu, genellikle planlama ve hedef belirleme, niyet oluşturma, eylemde bulunma ve sonuçları değerlendirmeyi içeren karmaşık zihinsel süreçler aracılığıyla yavaş yavaş gelişmektedir (Dörnyei & Ushioda, 2011: 6). Bu kavram öğretmen eğitimi açısından değerlendirildiğinde, bireyleri kariyer olarak öğretmenliğe cezbeden durumlar, onların öğretmenlik eğitimi derslerinde ve sonrasında meslekte ne kadar kalacakları, derslere ve mesleğe ne ölçüde ilgi gösterecekleri vurgulanmaktadır (Sinclair, 2008: 80).

* Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Siirt, vtunkler@siirt.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3536-968X>

Karmaşık bir yapı olan motivasyona (Rodriguez-Keyes, Schneider & Keenan, 2013) yönelik geliştirilen kuramlar; bireyin bir etkinliği diğerine tercih nedenini, etkinliğe katılım düzeyini, etkinlikteki kararlılığını ve performansını yordamaya çalışmıştır (Pintrich, 2013: 105). Çağdaş motivasyon kuramları arasında yer alarak motivasyonun bireyin davranışları ve seçimleri üzerindeki etkisini araştıran beklenti-değer kuramına göre, bireyin tercihleri etkinliğin hem olumlu hem de olumsuz özelliklerinden etkilenmektedir (Eccles & Wigfield, 2002). Beklenti-değer kuramı yeterlik inançları, başarı beklentileri ve değer yapılarından oluşmaktadır (Wigfield & Eccles, 2000). Kurama göre, bireylerin başarı beklentileri ve başarı için sahip oldukları değerler, farklı başarı görevlerini yerine getirme motivasyonlarının önemli belirleyicileridir (Wigfield, 1994). Bir başka deyişle, beklenti ve değerlerin kararlılığı, performansı ve görev tercihini doğrudan etkilediği varsayılmaktadır (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Cambria, 2010; Wigfield, Eccles, Roeser & Schiefele, 2008). Bireyin belirli bir görevdeki yeterliğine ilişkin değerlendirmeleri yeterlik inancını, yaklaşmakta olan bir görevde ne kadar başarılı olacağına dair inançları ise başarı beklentilerini tanımlamaktadır (Wigfield, 1994). Mevcut yeteneğe odaklanan yeterlik inançları, kavramsal olarak başarı beklentilerinden (geleceğe yönelik beklentiler) ayrılmaktadır (Wigfield ve diğerleri, 2006; Wigfield & Eccles, 2000). Daha önceki çalışmalarda, bu iki yapı arasında çok yüksek düzeyde ilişki görülmüş ve sonuç olarak yeterlik ve beklenti inançları tipik olarak tek bir yapıya indirgenmiştir (Eccles & Wigfield, 2002). Yeterlik beklentisinin Bandura'nın öz-yeterlik kavramıyla benzerlik taşıdığı bazı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Pintrich & De Groot, 1990; Ryan, Bradshaw & Deci, 2019; Wigfield & Eccles, 2000). Öz-yeterlik kavramı, bireyin yaklaşmakta olan ya da gelecekteki görevleri başarmak için kapasitesine olan inancıdır (Alderman, 2004; Eggen & Kauchak, 2010; Pintrich, 2013). Yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler öğrencilerle çalışmanın önemli ve anlamlı olduğunu, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduklarını düşünmektedirler. Aksine yeterlik inancı düşük olan öğretmenler ise öğretimde hayal kırıklığına uğrar ve öğrencilerle yaptıkları işlerle ilgili olumsuz duygularını ifade ederler (Ashton, 1984: 29). Araştırmalar yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin yeni sınıf davranışlarını benimsemelerinin ve mesleklerinde kalma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Harris & Jones, 2010). Alanyazında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ait yeterlik algıları pek çok araştırmaya konu olmuştur (Akhan, 2015; Akkuş, 2013; Ercan Özaydın, Çavaş & Arslan Cansever, 2017; Flores, 2015; Kahraman & Çelik, 2019; Kaldi & Xafakos, 2017; Li & Zhang, 2000; Nakip & Özcan, 2016; O'Neill & Stephenson, 2012; Recepoğlu & İbret, 2019; Şahin & Şahin, 2017; Tang, Wong & Cheng, 2016; Ünlü, Kaşkaya & Kızılkaya, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bireyin belirli bir görevde kendisini yeterli görmesinin yanında görevin onun için değer taşıması da (ilginç, yararlı ve önemli olması vs.) gerekmektedir (Wigfield & Tonks, 2002). Görevin niteliği ile ilişkilendirilen değer, herhangi bir göreve yaklaşma olasılığını artıran ya da azaltan faktördür (Parsons & Goff, 1980). Literatürde değer yapısının “içsel değer, dışsal değer, önem değeri ve maliyet” alt bileşenleri bakımından kavramsallaştırıldığı görülmüştür (Eccles & Wigfield, 1995). İçsel değer kişisel ilgiyle benzerlik gösterirken, dışsal değer görevin taşıdığı faydaya işaret etmektedir (Pintrich, 2003). Görevi yapmaktan elde edilen haz içsel değeri, görevin gelecekteki hedeflerle (kariyer hedefleri gibi) ne derece ilişkili olduğu ise dışsal değeri göstermektedir (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield & Eccles, 2000). Değer yapılarından önem değeri, görevi yapmanın algılanan önemini ve son olarak maliyet ise görevi yapmanın olumsuz sonuçlarına ilişkin algıları belirtmektedir (Pintrich, 2003). İlk üç değer yapısı görevin cazip özelliklerine atıfta bulunurken, maliyet, kaygı ve başarısızlık gibi göreve dair olumsuz değerlendirmelerle ilgilidir (Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield & Eccles, 1992). Dahası, maliyet, kişinin bir görevi yerine getirmek için vazgeçmek zorunda olduğu şeyleri ve görevin tamamlanması için gereken çabayı nitelemektedir (Wigfield, 1994; Wigfield & Tonks, 2002).

Bireylerin kariyer olarak öğretmenliği tercih motivasyonunu inceleyen araştırmalarda, motivasyon türleri yaygın şekilde içsel, dışsal ve özgecil nedenlere göre sınıflandırılmıştır (Fray & Gore, 2018; Kyriacou & Coulthard, 2000). İçsel nedenler, çocuklara öğretme faaliyeti ve konu alanı bilgi ve becerisini kullanma gibi öğretmenliğin yapısıyla ilgili nedenleri; dışsal nedenler, tatil, maaş ve statü gibi işin doğasında olmayan nedenleri; özgecil nedenler, öğretmenliği sosyal açıdan değerli ve önemli bir iş olarak görmeyi, çocukların başarılı olmasına ve toplumun gelişmesine yardımcı olma isteğini temsil etmektedir (Kyriacou & Coulthard, 2000: 117). Öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde

mesleğe ilişkin değer algısının dışında beklentilerin de önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012). Eccles ve Wigfield (1995) tarafından önerilen beklenti, görev değeri (içsel, dışsal ve önem değerleri) ve algılanan görev zorluğu (gerekli çaba ve görev zorluğu) yapılarını referans alan Watt ve Richardson (2007), bireylerin kariyer olarak öğretmenliği tercih nedenini kapsamlı şekilde incelemeye rehberlik edecek Öğretmenlik Seçimini Etkileyen Faktörler modelini geliştirmiştir. Model sosyalleşme etkileri (toplumsal etkiler, önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri, sosyal ikna), yeterlik algısı (öğretmenlik yeterliklerine ilişkin algı), görev algıları (uzmanlık kariyeri, görev zorluğu, sosyal statü, maaş), değerler (içsel kariyer değeri, kişisel yarar değeri, sosyal yarar değeri) ve yedek kariyer üst yapılarından oluşmaktadır. Model temel alınarak yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının mesleki tercihlerinde; yeterlik algısının (Berger & D'Ascoli, 2012a; Berger & D'Ascoli, 2012b; Bilim, 2014; Deniz, Doğan & Şahin, 2018; Eren & Tezel, 2010; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Thomson & Palermo, 2018), içsel kariyer değerinin (Berger & D'Ascoli, 2012a; Berger & D'Ascoli, 2012b; Bilim, 2014; Eren & Tezel, 2010; Thomson & Palermo, 2018), kişisel yarar değerinin (Bilim, 2014; Richardson & Watt, 2006) ve sosyal yarar değerinin etkili olduğu ortaya konmuştur (Berger & D'Ascoli, 2012a; Bilim, 2014; Deniz ve diğerleri, 2018; Dündar, 2014; Eren & Tezel, 2010; Kılınç, Watt & Richardson, 2012; Thomson & Palermo, 2018). Ancak yedek kariyer yapısının mesleki tercihte en düşük motivasyon faktörü olduğu saptanmıştır (Bilim, 2014; Dündar, 2014; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Jugović, Marušić, Ivanec & Vidović, 2012; Kılınç ve diğerleri, 2012; Nesje, Brandmo & Berger, 2018; Wang, 2018). Thomson ve Palermo (2018) tarafından yürütülen nitel çalışma dışında genel olarak çalışmaların nicel araştırmaya dayalı gerçekleştirildiği anlaşılmış, öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenlerinin derinlemesine ve farklı açılardan incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öte yandan, özelde sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde yapılmayan, fakat sosyal bilgiler öğretmen adayları dâhil farklı branşlardan öğretmen adaylarıyla yapılan sınırlı sayıda araştırmayla karşılaşılmış, bu araştırmaların bulgu ve sonuçlarının genel olarak değerlendirildiği görülmüştür (Bilim, 2014; Kılınç ve diğerleri, 2012). Bireyin öğretmenliği seçme konusundaki motivasyonunun öğretme davranışını da etkileyebileceği (Paulick, Retelsdorf & Möller, 2013) düşünüldüğünde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenlerinin belirlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin öğretmenlik motivasyonu ile olan ilişkisi çeşitli araştırmalarda bulunmuştur (Kaldi & Xafakos, 2017; Tang ve diğerleri, 2016). Bundan ötürü, öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentileri ile motivasyonlarının (değer algıları) incelenmesi önem kazanmaktadır. Araştırmanın genel amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik motivasyonlarının; öğretmenliği tercih nedenleri ve öğretmen olma kararlarından duydukları memnuniyet durumları, öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentileri ile değer algılarından hareketle ortaya çıkarılmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının;

1. Öğretmenliği tercih nedenleri ve öğretmen olma kararlarından duydukları memnuniyet durumları nelerdir?
2. Öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentileri nelerdir?
3. Öğretmenliğe yönelik değer algıları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Olgubilim deseni, bir olay ya da olguya ilişkin kişilerin deneyimlerine, algılarına ve bunlardan çıkarılan anlamlara odaklanmakta, açık uçlu veri toplamayı ve kapsamlı betimlemeleri gerektirmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018: 353). Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik motivasyonları yine onların açıklamaları ve algılarıyla anlaşılmasına çalışıldığı için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin doğusunda yer alan bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği programında son sınıfta öğrenim gören 10 öğretmen adayı (6 kadın, 4 erkek)

oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun durum örnekleme kullanılarak araştırılan durumları derinlemesine betimleme ve anlama amaçlanmıştır (Ekiz, 2015).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma olgubilim desenine dayalı gerçekleştirildiğinden veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Olgulara ilişkin deneyim ve anlamları ortaya çıkarılmasında görüşme tekniği araştırmacılara etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme olanakları sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 71). Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında literatürden (Kılınç ve diğerleri, 2012; Thomson & Palermo, 2018) ve bir eğitim bilimci uzmanının görüşünden yararlanılmıştır. Uzman tarafından yapılan öneriler doğrultusunda düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara 4 sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Odak grup görüşmesi iki farklı oturumda yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşme başlangıcında katılımcılara görüşmenin amacı, genel çerçevesi ve gizlilik hakkında bilgi verilmiştir. Sorular her bir katılımcıya sırayla tekrar sorulmuş, cevaplar sırasında katılımcılar araştırma kapsamı dışına çıktığında soru yinelenmiştir. Görüşmede yöneltilen sorular “Öğretmen olmayı tercih etmenizin temel nedenleri nelerdir?, Öğretmen olma kararınızdan ne derece memnunsunuz? Bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri (bilgi ve beceri) taşıdığınızı düşünüyor musunuz?, Öğretmenlik mesleğiyle ilgili ne düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Beklenti-değer kuramı (Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield, 1994) ve Watt ve Richardson’ın (2007) Öğretmenlik Tercihini Etkileyen Faktörler modelinden yola çıkılarak veri analizi için oluşturulan çerçeveye göre veriler belirli temalar altında düzenlenmiş ve tanımlanmıştır. Görüşülen bireylerden doğrudan alıntılar yapılarak betimlemeler zenginleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018: 240). Bulgular sunulurken öğretmen adayları “K1, K2....” şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla veriler katılımcılardan beşinin kontrolüne sunulmuştur. Verilerin kodlanması ve temaların oluşturulmasında bir başka araştırmacıdan yardım alınarak ulaşılan kodlar ve temalar karşılaştırılmış ve bunlar üzerine fikir birliğine varılmıştır. Araştırmada sonuçlar rapor edilirken doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

BULGULAR

Araştırmada ulaşılan bulgular, öğretmenliği tercih nedenleri ve öğretmen olma kararından duyulan memnuniyet durumları, öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentileri ve değer algıları olmak üzere üç ana başlık altında sunulmuştur.

Öğretmenliği Tercih Nedenleri ve Öğretmen Olma Kararından Duyulan Memnuniyet Durumları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve öğretmen olma kararlarından duydukları memnuniyet durumları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenliği tercih nedenleri ve memnuniyet durumları

Tema	Tercih nedenleri		Memnuniyet durumları	
	Alt tema	f*	Cevap	f
Sosyalleşme etkileri	Önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri	6	Memnunum	8
İçsel kariyer değeri	-	4	Memnun değilim	2
Sosyal yarar değeri	Çocuklarla çalışma	2		
	Sosyal eşitliği artırma	1		
Yedek kariyer	-	3		
Yeterlik algısı	-	2		

*Öğretmen adaylarından bazıları birden fazla görüş belirtmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenlerinin sosyalleşme etkileri, içsel kariyer değeri, sosyal yarar değeri, yedek kariyer ve yeterlik algısı temaları altında değerlendirildiği görülmektedir. Bu temalar altında en yüksek frekans “sosyalleşme etkileri” (f=6) temasında görülmüş, onu “içsel kariyer değeri” (f=4), “sosyal yarar değeri” (f=3) ve “yedek kariyer” (f=3) ile “yeterlik algısı” (f=2) temaları izlemiştir. Öğretmen adaylarının kariyer olarak öğretmenliği tercih etmelerinde, daha önceki öğrenim hayatlarında model aldıkları öğretmenlerin varlığı büyük ölçüde etkili olmuştur (önceki öğretim ve öğrenme deneyimleri). Katılımcılardan K2, öğretmenliği seçmeyi ciddi olarak ortaokul yıllarında düşündüğünü, bu kararında örnek aldığı öğretmenlerinin etkili olduğunu “Ortaokul yıllarında karar verdim öğretmen olmaya. Bu kararında idol aldığım öğretmenlerim etkili oldu. Başka bir meslek düşünmedim.” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından bazıları öğretmenliği sevdiği ve ona saygı duydukları için tercih ettiklerini söylemiştir (içsel kariyer değeri). Öğretmenliği kendi isteğiyle seçtiğini ve öncelendiğini vurgulayan K10, “Tamamen benim seçimimdi ve ilk alternatifim. Öğrenmek ve öğretmek çok güzel. Bana göre en iyi meslek öğretmenliktir. Hepimiz sonuçta öğretmenlerimizin elinden geçiyoruz. Bu yüzden gurur verici ve kutsal bir meslek.” yönünde görüş belirtmiştir.

Sosyal yarar değeri teması altında, öğretmen adaylarından ikisi öğretmen olma kararlarında çocuklarla çalışma ve ilgilenme isteğini (çocuklarla çalışma) öne çıkarırken, diğeri sosyal açıdan dezavantajlı öğrencilere (yoksul, dışlanmış) yardımcı olma fırsatına erişmeye (sosyal eşitliği artırma) dikkat çekmiştir. Çocuklarla çalışma alt temasına referans olarak K7 “Bir şeyler araştırıp öğrenmek ve bunları çocuklarla paylaşmak istiyorum. Çocuklarla da iyi geçiniyorum. Bu yüzden öğretmenliği seçtim.” şeklinde görüş bildirirken; sosyal eşitliği artırma alt temasında K1 “En önemli nedeni bir insanın hayatını değiştirebiliyorsunuz. Bakın burası çok önemli. O kadar çökmüş bir azınlık var ki yoksul, dışlanmış. Çocuklarla yaşları daha çok küçükken etkileşime giriyorsunuz. Onları bir yerden yakalayıp çok iyi yerlere getirebiliyorsunuz. Bence en önemli neden bu.” demiştir.

Öğretmen adaylarından üçü istedikleri bölümü kazanamadıklarından ve üniversite yerleşme puanından dolayı son çare olarak (yedek kariyer) öğretmenliği tercih ettiklerini bildirmiştir. Bu yöndeki düşüncesini K5 “Sınavda aldığım puandan dolayı bu mesleği seçtim. Asıl istediğim meslek tercümanlıktı. Temel neden sınavda aldığım puan.” diyerek açıklamıştır. K3 ise üniversite tercihinde düşündüğü bölüme yerleşemediği için alternatif olarak öğretmenliği değerlendirdiğini şöyle aktarmıştır: “Doğrusu öğretmenlik benim için ikinci plandı. Özel hukuk istiyordum. Kısmet olmadı. Bende ikinci alternatifimi değerlendirdim.”

Öğretmenliği tercihte etkili olan bir diğer faktör yeterlik algısı olmuştur. Öğretmen adaylarından ikisi sahip oldukları niteliklerin öğretmenlik mesleğiyle uyumlu olduğunu ve bu mesleği yapabileceklerine inandıklarını dile getirerek mesleği seçtiklerini belirtmiştir. Örneğin K4’ün “Konuşkan bir yapım var. Çevremdeki insanlara da bildiklerimi aktarmaktan mutluluk duyuyorum. Bu yüzden bana uygun mesleğin öğretmenlik olduğuna karar verdim.” biçimindeki ifadesi buna örnektir.

Öğretmen adaylarına “öğretmen olma kararlarından ne denli memnuniyet duydukları” sorulmuştur. Öğretmen adaylarının çoğunluğu (f=8) kararlarından memnun olduklarını belirtirken, sadece ikisi memnun olmadığını söylemiştir. Öğretmen adaylarından K8, öğretmen olma kararından duyduğu memnuniyeti “İstediğim mesleği seçtim. Bu mesleği seçerken çok mutluydum. Staja gittikten sonra mutluluğumun daha da farkına vardım.” düşüncesiyle ortaya koyarken; K1 öğretmenliği isteyerek seçtiğini, fakat sınav ve atanma kaygısı, mülakat sistemi gibi nedenlerle kararından duyduğu pişmanlığı şöyle aktarmıştır:

“Ailem daha çok inşaat sektöründe çalışmamı istiyordu, ama ben öğretmenlikte karar kılmuştum. Şu şartlarda düşünürsek öğretmenliği seçtiğim ve ailemi dinlemediğim için çok pişmanım. Ailemi dinleseydim en azından gelecek kaygısı taşımazdım. Onca yıl okuyoruz KPSS’de tıkanıyoruz. Hadi orayı geçtik mülakat çıkıyor karşımıza ve iki üç kişi geleceğimiz hakkında karar verebiliyor. Yani anlayacağınız sürekli bir engelle karşılaşıyoruz. Bu yüzden mutlu değil, pişmanım.”

Öğretmenliğe Yönelik Yeterlik Beklentileri

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik beklentileri, “iyi bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri taşıyıp taşımadıkları” ve “kendilerini bir öğretmen olarak nasıl gördükleri”

hakkındaki inançlarıyla açığa çıkarılmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu (f=8) öğretmenliğe yönelik mevcut yeterlik beklentilerinin beklenen düzeyde olmadığını ifade etmiştir. Örneğin K2 bu alanda gerekli yeterliğe sahip olmadığını, bilgi ve tecrübeye ihtiyaç duyduğunu “*Bilgi açısından ben de yeterli olmadığımı düşünüyorum. Daha çok deneyime ve bilgiye ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.*” ifadesiyle belirtmiştir. Benzer görüşü paylaşan K4 ise “*Bilgi ve beceri açısından çok fazla deneyime ihtiyacım var. Sahip olduğum teorik bilgilerin tek başına yeterli olmayacağına inanıyorum.*” sözleriyle teorik bilgi ve becerilerinin pratiğe dönüştürülmesi noktasında tecrübe eksikliğini dile getirmiştir. Öğretmen adaylarından ikisi kendilerini “yeterli” olarak tanımlamıştır. Örneğin K7’nin “*Öğretmen olduğumu düşünüyorum. İlerde iyi bilgiler öğreteceğime inanıyorum.*” biçimindeki görüşü bu bulguya örnek gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik mevcut yeterlik beklentilerinin yüksek olmadığı anlaşılırken, öte yandan tamamı gelecekte etkili bir öğretmen olacaklarına olan inançlarını (yüksek başarı beklentisi) rapor etmiştir. Öğretmen adayları mesleğe başladıklarında öğrencilerle iyi iletişim kuracaklarını ve onların etkin öğrenmesini destekleyecek şekilde çaba sergileyeceklerini bildirmiştir. Öğretmen adaylarından ikisinin görüşü aşağıda verilmiştir:

“*Şu an staj görüyoruz ve öğrencilerle sürekli etkileşim içerisindeyiz. Şunu farkettim ki öğrencilerle aramızda iyi bir ilişki var, onlara sıcak davranıyorum. Daha çok yapılandırmacı yaklaşımı kullanırım. Çünkü bir öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesi daha etkili bir yol.*” (K9)

“*Hümanist yaklaşım öğrencilerime. Dersimizi etkinlikler üzerinden işlemeyi tercih ederim. Herkesin yaparak-yaşayarak öğrenmesini hedeflerim.*” (K10)

Öğretmenliğe Yönelik Değer Algıları

Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik değer algıları içsel değer ve dışsal değer açısından ele alınmıştır. Ulaşılan temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenliğe ilişkin değer algıları

Tema	Alt tema	f*
İçsel değer	Öğretmenliği sevme	5
	Çocukların geleceğini şekillendirme	4
	Topluma katkıda bulunma	1
Dışsal değer	Tatil süresi	6

*Öğretmen adaylarından bazıları birden fazla görüş belirtmiştir.

Tablo 2’ye bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin içsel ve dışsal değer algılarına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili değer algıları arasında ilk sırada içsel değer yer almıştır. Bu tema kapsamında öğretmen adaylarının algıları mesleğin kendi içindeki/doğasındaki değeriyle ilişkilendirilmiştir. Öğretmenliğin sevilen ve ilgi duyulan bir meslek olarak görülmesi (f=5), katılımcılardan K6’ın “*Öğretmenlik bence çok güzel bir meslek.*” ve K9’un “*Birilerine bir şeyler öğretmek oldukça güzel bir duygu, ben öğretmenliği çok seviyorum.*” biçimindeki görüşlerinde belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretmenlik sayesinde çocukların geleceğini şekillendirme (f=4) ve topluma katkıda bulunma (f=1) mümkün olacaktır. Örneğin K2, “*Öğretmenlik bilgi verme işidir. Ağaç yaşken eğilir. Öğrenciyi nasıl yetiştirirseniz öyle devam eder. Bu yüzden öğrencileri olumlu açılardan yetiştirip şekil verilebilir.*” diyerek erken yaştan itibaren çocuklarda olumlu davranış kazandırmada öğretmenliğin önemine değinmiştir. Öğretmenliği kutsal bir meslek olarak gören K1 ise “*Toplumumuzun geleceğine büyük oranda yön verdiği için çok kutsal bir meslek.*” şeklindeki ifadeyle mesleğin toplumun kalkınmasındaki rolünden söz etmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerinde öğretmenliğin dışsal değeri (f=6), “*öğretmenlerin çalışma sürelerinin uzun olmadığı, bu sayede kendilerine zaman ayırabildikleri*” yönündeki algılarda belirtmiştir. Öğretmenliği çalışma süresinin kısalığı açısından yararlı bulan K8’in “*Tatil günleri çok. Beşten sonra evde oluyorsunuz. İşiniz bitmiş oluyor.*” şeklindeki düşüncesini K5 “*Zaman açısından bakarsak bence çok faydalı bir meslek. Boş zamanlarımızda kendimizi geliştirebiliriz.*” görüşüyle

destekleyerek böylelikle boş zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirilebileceğini dile getirmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kariyer olarak öğretmenliği tercih nedenleri arasında ilk sırada sosyalleşme etkilerinin (önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri) etkili olduğu, bunu içsel kariyer değerinin, sosyal yarar değerinin (çocuklarla çalışma ve sosyal eşitliği artırma), yedek kariyer ve yeterlik algısının izlediği ortaya çıkmıştır. Buradaki sonuçlar literatürdeki araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Berger & D'Ascoli, 2012a; Berger & D'Ascoli, 2012b; Bilim, 2014; Deniz ve diğerleri, 2018; Deniz & Gorgen, 2019; Dünder, 2014; Eren & Tezel, 2010; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Jugović ve diğerleri, 2012; Kılınç ve diğerleri, 2012; Lee, Kang & Park, 2019; Nesje ve diğerleri, 2018; Richardson & Watt, 2006; Torsney, Lombardi & Ponnock, 2019). Bununla birlikte daha önceki çalışmalarda öğretmenliği tercihte en düşük güdüleyici çıkan yedek kariyer (Bilim, 2014; Dünder, 2014; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Jugović ve diğerleri, 2012; Kılınç ve diğerleri, 2012; Nesje ve diğerleri, 2018; Wang, 2018), bu çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerinde önemli bir yer edinmiştir. Nitekim öğretmen adaylarından üçü öğretmenliği son çare olarak seçtiklerini ifade etmiştir. Böyle bir görüşe sahip öğretmen adaylarından sadece biri şu an bu karardan memnuniyet duyduğunu söylemiştir. Bu durum, seçim memnuniyeti ile yedek kariyer arasında negatif yönde ilişkiyi ortaya koyan araştırma sonuçlarına göre yorumlandığında (Eren & Tezel, 2010; Jugović ve diğerleri, 2012; Watt & Richardson, 2007), ilgili öğretmen adayının başlangıçtaki tercih motivasyonunun zamanla değişime uğradığı çıkarımında bulunulabilir. Genel olarak öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretmen olma kararlarından memnuniyet duydukları belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç alanyazındaki araştırmalarla paralellik göstermektedir (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Jugović ve diğerleri, 2012; Richardson & Watt, 2006).

Öğretmen adaylarının çoğunun öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentilerinin beklenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu durum lisans programındaki alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin mesleki yeterlikleri geliştirmeye dönük planlanması ve düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, bazı araştırmalarda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yöntem-teknik seçimi, alan bilgisi, sınıf yönetimi ve iletişim becerileri (Akpınar, Çolak & Yiğit, 2012), ölçme-değerlendirme konularında yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır (Tünkler, 2019). Literatürde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alan bilgisi öz-yeterlik inançlarının orta (Akhan, 2015; Sözcü, Oğuz & Aydınözü, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2016), genel öz-yeterlik inançlarının ise yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Eroğlu, 2018; Reçepoğlu & İbret, 2019; Uslu, 2014; Yavuz, 2009). Öğretmen adaylarının yeterlik beklentisi beklenen düzeyde olmamasına rağmen tamamı gelecekte etkili bir öğretmen olacaklarına olan inançlarını rapor etmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının yüksek başarı beklentisi taşıyarak kendilerini geliştirme konusunda istekli oldukları ve çaba gösterecekleri şeklinde yorumlanabilir. Dahası, böyle bir başarı beklentisi üzerinde öğretmenlikle ilgili değer algıları da (içsel ve dışsal değer) rol oynayabilir. Nitekim Kaldi ve Xafakos'un (2017) ve Tang ve diğerlerinin (2016) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlik motivasyonu ile yeterlik algısı arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır. Thomson ve Palermo (2018) tarafından farklı alanlardan öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentilerinin yüksek olduğu ve gelecekte etkili bir öğretmen olacakları inancını paylaştıkları yönündeki bulgular bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin içsel ve dışsal değer algılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili değer algıları arasında ilk sırada içsel değer yer almıştır. Mesleğin kendi içindeki/doğasındaki değeriyle ilişkilendirilen içsel değer algısını öğretmen adayları mesleği sevmeye, meslek sayesinde çocukların geleceğini şekillendirme ve topluma katkıya bulunma şeklindeki görüşleriyle ifade etmişlerdir. Öte yandan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik dışsal değer algıları, öğretmenlerin çalışma sürelerinin uzun olmadığı ve bu sayede kendilerine zaman ayırabildikleri yönündeki görüşlerde açığa çıkmıştır. Bu sonuçlar farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Barlı, Bilgili, Çelik & Bayrakçeken, 2005; Ergen, 2014; İnan & Erkuş, 2017; Kaçar, 2018; Polat, 2014).

Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kariyer olarak öğretmenliği tercih nedenleri arasında ilk sırada sosyalleşme etkilerinin (önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri) etkili olduğu,

bunu içsel kariyer değerinin, sosyal yarar değerinin (çocuklarla çalışma ve sosyal eşitliği artırma), yedek kariyer ile yeterlik algısının takip ettiği anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretmen olma kararlarından memnun oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adayları öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentilerinin beklenen düzeyde olmadığını ancak gelecekte etkili bir öğretmen olacaklarına olan inançlarını (yüksek başarı beklentilerini) bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili öncelikle içsel değer, ardından dışsal değer algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenlerini inceleyen daha fazla nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentilerinin beklenen seviyede olmadığı, fakat gelecekte etkili bir öğretmen olacaklarına dair yüksek başarı beklentisine sahip oldukları görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleğe yönelik yeterlik algıları ile başarı beklentilerini ortaya koyan nitel araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.
3. Beklenti-değer kuramı temel alınarak gerçekleştirilen bu çalışma öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili değer algılarına ilişkin bir çerçeve sunmuştur. Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılacak nitel çalışmaların konuya farklı yorumlar getirebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akhan, N. E. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi konularını öğretmede öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 28-43.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Akpınar, M., Çolak, K., & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (2. Baskı). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of teacher education*, 35(5), 28-32. <https://doi.org/10.1177/002248718403500507>
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391-417.
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2012a). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317-341. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2012.700046>
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2012b). Motivations to become vocational education and training educators: A person-oriented approach. *Vocations and Learning*, 5(3), 225-249. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9075-z>
- Bilim, İ. (2014). Pre-service elementary teachers' motivations to become a teacher and its relationship with teaching self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 653-661. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.258>
- Deniz, S., Doğan, U., & Şahin, N. (2018). Reasons of preservice teachers attending the pedagogical formation certificate program for choosing teaching as a profession. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 132-146. <https://doi.org/10.14686/buefad.335442>

- Deniz S., & Görgeç İ. (2019). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin mesleki ve alan seçimine yönelik motivasyonel eğilimleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(2), 329-339.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Dündar, Ş. (2014). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: A study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal*, 48(3), 445-460.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2010). *Educational psychology: Windows on classrooms*. USA: Merrill.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan Özaydın, T., Çavaş, P., & Arslan Cansever, B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-30. <https://doi.org/10.12984/egeefd.307303>
- Eren, A., & Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1416-1428. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.001>
- Ergen, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının nedenlerinin incelenmesi (Bayburt Eğitim Fakültesi Örneği). *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 62-74.
- Eroğlu, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Flores, I. M. (2015). Developing preservice teachers' self-efficacy through field-based science teaching practice with elementary students. *Research in Higher Education Journal*, 27, 1-19.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643652>
- Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, 13(2), 172-181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- İnan, C., & Erkuş, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 94-105. <https://doi.org/10.16991/inesjournal.1454>
- Jugović, I., Marušić, I., Ivanec, T. P., & Vidović, V. V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700044>
- Kaçar, R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik alguları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kahraman, Ü., & Çelik, K. (2019). Eğitim fakültesi formasyon öğrencilerinin özyeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 353-375. <https://doi.org/10.9779/puje.2018.237>

- Kaldi, S., & Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246-258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.019>
- Kılınç, A., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199-226. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2012.700048>
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Lee, J.-A., Kang, M. O., & Park, B. J. (2019). Factors influencing choosing teaching as a career: South Korean preservice teachers. *Asia Pacific Education Review*, 20(3), 467-488. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09579-z>
- Li, X., & Zhang, M. (2000). Effects of early field experiences on preservice teachers' efficacy beliefs. A pilot study. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.
- Nakip, C., & Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783-795. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.282380>
- Nesje, K., Brandmo, C., & Berger, J.-L. (2018). Motivation to become a teacher: a Norwegian validation of the factors influencing teaching choice scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 813-831. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306804>
- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 535-545. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.008>
- Parsons, J. E., & Goff, S. B. (1980). Achievement motivation and values: An alternative perspective. L. J. Fyans (Ed.). *Achievement motivation: Recent trends in theory and research* içinde (s. 349-373). New York: Plenum.
- Paulick, I., Retelsdorf, J., & Möller, J. (2013). Motivation for choosing teacher education: Associations with teachers' achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.04.001>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R. (2013). Motivation and classroom learning. W. M. Reynolds & G. E. Miller (Ed.). *Hands of psychology* içinde (s. 103-122). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Polat, S. (2014). Bir mesleğe/işe sahip olan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelme nedenleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 128-144. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i1.2740>
- Recepoğlu, S., & İbret, B. Ü. (2019). Mesleki özyeterliğe yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1091-1097. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3121>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>

- Rodriguez-Keyes, E., Schneider, D. A., & Keenan, E. K. (2013). Being known in undergraduate social work education: The role of instructors in fostering student engagement and motivation. *Social Work Education, 32*(6), 785-799. <https://doi.org/10.1080/02615479.2013.765841>
- Ryan, R. M., Bradshaw, E. L., & Deci, E. L. (2019). Motivation. R. J. Sternberg & W. E. Pickren (Ed.). *The Cambridge handbook of the intellectual history of psychology* içinde (s. 391-411). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36*(2), 79-104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Sözcü, U., Oğuz, S., & Aydınöz, D. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretimine ilişkin öz yeterlikleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, 33*, 155-178. <https://doi.org/10.14781/mcd.28062>
- Şahin, C., & Şahin, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz-yeterlik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 224-238.
- Tang, S. Y.F., Wong, A. K.Y., & Cheng, M. M.H. (2016). Configuring the three-way relationship among student teachers' competence to work in schools, professional learning and teaching motivation in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education, 60*, 344-354. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.001>
- Thomson, M. M., & Palermo, C. J. (2018). Using an expectancy value model to understand teaching motivation among nontraditional preservice teachers: A phenomenological study approach. *Action in Teacher Education, 40*(2), 151-168. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1424050>
- Torsney, B. M., Lombardi, D., & Ponnock, A. (2019). The role of values in pre-service teachers' intentions for professional engagement. *Educational Psychology, 39*(1), 19-37. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1504892>
- Tünkler, V. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile değerlendirme öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 37*, 319-332.
- Uslu, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A., & Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18*(2), 651-668.
- Wang, W. (2018). *'I really like teaching, but...'* A mixed methods study exploring pre-service teachers' motivations for choosing teaching as a career (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Glasgow, Scotland.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education, 75*(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review, 6*(1), 49-78. <https://doi.org/10.1007/bf02209024>
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30*(1), 1-35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*(3), 265-310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-p](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-p)
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

- Wigfield, A., Eccles, J. S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2008). Development of achievement motivation. W. Damon & R. M. Lerner (Ed.). *Child and adolescent development: An advanced course* içinde (s. 406-434). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. W. Damon & N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology* içinde (s. 933-1002). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (2002). Adolescents' expectancies for success and achievement task values during the middle and high school years. F. Pajares & T. Urdan (Ed.). *Academic motivation of adolescents* içinde (s. 53-82). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing Inc.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T., & Şimşek, Ü. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin coğrafya alanına yönelik öz-yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 43-49.

Extended Abstract

In this research, preservice social studies teachers' motivations to teaching was tried to with regard to their the reasons for choice of teaching, satisfaction with the decisions to become teacher, expectancy beliefs and task values toward teaching. In this research, phenomenology has been used as a qualitative research approach. This study was conducted with the participation of 10 preservice social studies teachers from social studies education at a faculty of education in a state university in Turkey. 6 of the participants were female and 4 of the participants were male. The interview form was used as data collection tool and the obtained data was analyzed using the descriptive analysis technique. According to the results of the research, it was seen that the socialization influences (prior teaching and learning experiences) were most influential among the reasons for preservice social studies teachers to choose teaching as a career, followed by intrinsic career value, social utility value (work with children and enhance social equity), fallback career and ability. In this study, fallback career has an important place in the opinions of preservice teachers. As a matter of fact, three of the preservice teachers stated that they chose teaching as a last-resort career. Only one of the preservice teachers with such an opinion said that she is pleased with this decision. When this situation is interpreted according to the results of the literature, which shows a negative relationship between satisfaction with choice and fallback career, it can be inferred that the initial motivation of choice of that preservice teacher changed over time. In addition, preservice teachers were asked to what extent they were satisfied with their decision to become a teacher, and it was determined that the majority of them were satisfied with their decision to become teacher. Another results of the study, it is concluded that the current expectancy beliefs of preservice teachers are not at the expected level. Preservice teachers reported that their expectancy beliefs for teaching were not at the expected level, but they believed that they would be an effective teacher in the future (high expectations of success). This can be interpreted as the preservice teachers' willingness and efforts to improve themselves with high expectation of success. Furthermore, the perceptions of value (intrinsic and utility value) of the teaching profession may be influential on such expectation of success. In addition, it has been determined that preservice teachers have intrinsic and utility value perceptions about the teaching profession. Preservice teachers expressed intrinsic value the most for the profession, followed by the utility value. Within the framework of intrinsic value, preservice teachers stated that teaching is a good profession and that they love teaching. Besides, preservice teachers stated that they can shape future of children and contribute to society through teaching. On the other hand, utility value of teaching has emerged in the views that teachers' working duration is not long and that they can allocate time for themselves. As a result, it was seen that the socialization influences were most influential among the reasons for preservice

social studies teachers to choose teaching as a career, followed by intrinsic career value, social utility value, fallback career and ability. It was determined that the majority of preservice teachers were satisfied with their decision to become teacher. Preservice teachers reported that their expectancy beliefs for teaching were not at the expected level, but their beliefs that they would be an effective teacher in the future. In addition, it was determined that preservice teachers have intrinsic and utility value perceptions about teaching profession. Preservice teachers expressed the most intrinsic value for the profession. Based on the results of this study, the following suggestions can be made: Further quantitative and qualitative studies can be conducted to examine the preservice social studies teachers' reasons for choosing teaching. It has been seen that the preservice social studies teachers' expectancy beliefs for teaching are not at the expected level, but they have high expectations of success that they will be effective teachers in the future. There is a need for qualitative research which should reveal the preservice social studies teachers' expectancy beliefs and expectations for success toward profession. This study, based on the expectancy-value theory, provides a framework for preservice teachers' perceptions of value about teaching. It is thought that qualitative studies with preservice teachers studying at different universities may bring different interpretations to the subject.

**FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAZI MEKANİK KAVRAMLARINA
YÖNELİK İMAJ VE METAFORLARI**

Salih DEĞİRMECİ*

Orhan KARAMUSTAFAOĞLU**

Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU***

ÖZ

Kavramların öğretiminde, kavram, olay ve durumların algılanma durumlarının, zihinde yapılandırılma şekillerinin belirlemede imaj ve metaforlardan yararlanılmaktadır. Bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı mekanik kavramlarına ilişkin zihinsel imajlarını ve metaforlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma türlerinden olgu bilim yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, gönüllük esas ve kolay ulaşılabilirlik durumu dikkate alınarak, bir devlet üniversitesinin 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf olan 19 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler çalışma grubundan fizik-I dersi başlamadan önce kütle, hacim, özkütle, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramları için ayrı ayrı olmak üzere 'Kütle denildiğinde aklınıza ne gelmektedir? (Çizimle de gösterebilirsiniz) Bunun sebebini açıklayınız' ve 'Kütle ... gibidir. Çünkü ...' gibi ifadeler içeren bir veri toplama aracıyla toplanmıştır. Alınan cevaplar bilimsel, soyut, günlük yaşamla ilişkili ve kavram yanlışlığı şeklinde kategorize edilerek incelenmiştir. Ayrıca zihinsel imajlar belirlenmiştir. 51 adet farklı olmak üzere toplam 55 adet metafor üretildiği tespit edilmiştir. Adayların bazı mekanik kavramlarına yönelik oluşturdukları metaforların az olması, ortaöğretim yıllarında ilgili kavramları derinlemesine öğrenemedikleri şeklinde yorumlanmıştır. Öğrencilerin her kategori için çoğunlukla farklı metaforlar oluşturması geçmiş yaşantılarının farklı olmasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Çalışma sonunda metafor örnekleri verilerek kavramların kavram yanlışlığı oluşturmayacak şekilde öğretilmesi gibi önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Metafor, zihinsel imaj, mekanik kavramları, fizik eğitimi, fen eğitimi

**IMAGES AND METAPHORS OF SCIENCE PROSPECTIVE TEACHERS ABOUT SOME
MECHANICAL CONCEPTS****ABSTRACT**

In teaching of concepts, image and metaphors are used in determining the perception situations of concepts, events and situations and the ways they are structured in the mind. This study was carried out to determine the mental images and metaphors of science prospective teachers regarding some mechanical concepts. The study was conducted with the phenomenological method of qualitative research. The study-group of the research consists of 19 freshman science prospective teachers at a state university in the academic year of 2019-2020, considering the volunteerism and easy accessibility. Data from the study group were collected with a data collection tool involving statements as 'What comes to your mind when you say mass? (You can also show it by drawing) Explain the reason for this' and 'Mass ... because it's like before the physics-1 course begins about the concepts mass, volume, density, speed, velocity, acceleration, work, power, energy and pressure. The answers were categorized as scientific, abstract, related to daily life and misconceptions. It was determined that a total of 55 metaphors, 51 of which were different, were produced. The lack of metaphors created by prospective teachers for some mechanical concepts was interpreted as not they were not learned properly during secondary school years. It was concluded that different metaphors created by the students for each category had different past experiences. At the end of the study, some

* Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Amasya, salih.degirmenci@amasya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0956-9151>

** Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Amasya, orseka@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2542-0998>

*** Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fak., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Amasya, sevilayt2000@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2852-7061>

suggestions were given such as teaching metaphors without create misconceptions through metaphor examples.

Keywords: Metaphor, mental image, mechanical concepts, physics education, science education

GİRİŞ

Eğitim ve öğretimin her kademesinde kavramlar ve kavramlar arası ilişkilerin öğretimi son derece önemlidir. Öğrenmeye etki eden en önemli faktör öğrencilerin mevcut bilgi birikimleridir. Bu birikimlerde kavram yanlışları yani bilimsel olarak kabul edilemeyen yanlış anlamalar varsa yeni öğrenilecek bilgiler de yanlış anlaşılacaktır (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003). Bilindiği gibi, 2004 yılından beri ülkemizde geliştirilen ve uygulanan tüm derslerin öğretim programlarında anlamlı öğrenme ve öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi istenmektedir. Ayrıca programın geliştirildiği alana özgü anahtar kavramların öğrenilmesi ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Bireyin kendini yetiştirmesi, geliştirmesi ve günlük hayatta gerçekleşen tüm doğa olaylarını anlamlandırabilmesi için fen bilimleri ve kapsamındaki tüm kavramları etkili bir şekilde öğrenmesi gerekir. Bu durumda birey hem fen okuryazar hem de bilimsel okuryazar olarak yetişir ve istenilen amaçlara ulaşılmış olunur. Birey formal olarak fen bilimleri derslerini ilköğretimin üçüncü sınıfından son sınıfına kadar alırken, ortaöğretimde ise fizik, kimya ve biyoloji derslerinde ilgili konu ve kavramları görür. Eğer bu kademelerde öğrencilere fen kavramları etkili ve doğru bir şekilde öğrenmeleri için istenilen temeller atılmazsa yanlış anlamalar oluşabilir. Bu yanlış anlamalar ileriki öğrenmeler için önemli olduğundan mutlaka eğitimin her kademesinde bunların belirlenmesi ve oluşma sebeplerinin derinlemesine araştırılması gerekmektedir (Tüysüz, Öztürk, Geban ve Bektaş, 2018).

Fen bilimlerini oluşturan alt dallardan biri olan fizik, öğrenciler tarafından duyuşsal olarak hem korkulan hem de bilişsel olarak çok zor anlaşılan bir derstir. Fizik kavramlarının anlaşılabilirliği üzerine yapılan çalışmalarda oldukça fazla sayıda kavram yanlışlarının olduğu belirtilmiştir (Değirmenci ve Karamustafaoğlu, 2018; Gödek, Polat ve Kaya, 2018). Kavram yanlışlarının en fazla olduğu alanlardan biri mekanik konularına yöneliktir (Eryılmaz ve Tatlı, 2000; Kuru ve Güneş, 2005; Tavukçuoğlu, 2018). Bu mekanik kavramları incelendiğinde; kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramları yer almaktadır. Bu kavramlar hakkında öğrencilerin mevcut bilgilerinin ortaya çıkarılmasında birçok yöntem bulunmaktadır. Bunların arasında öğrencilerin kavramları zihinlerine ne şekilde yerleştirdikleri, bireylerin zihinlerinde ilgili kavramlara yönelik oluşturdukları anlamları belirlemede; bireyin kendini ifade etme, anlamlandırma biçimlerini ortaya çıkarmada metaforlardan yararlanılmaktadır (Schreglmann ve Kazancı, 2016: 24; Tulunay Ateş, 2016: 79).

Metaforlar, bilinen bir kavramdan yola çıkılarak bilinmeyen kavramla olan ilişkinin ortaya konulması, bireyin kavramı zihne ne şekilde yerleştirmesi ve anlamlandırması konusunda bilgi verirler (Lakoff ve Johnson, 2015). Lakoff ve Johnson (2015) metaforları, yapı metaforları, ontolojik metaforlar ve yönelim metaforları olmak üzere üçe ayırmıştır. Yapı metaforları; kavramsal metaforlar olarak da adlandırılır. Kavramsal metaforlar, kavramlarla bilgi alanı ve kelimeler arasında ilişki kurmayı sağlar. Kavramsal metaforlar ifadelerin meydana getirilmesinde ve yeniden yapılandırılmasında, eğitimsel ihtiyaçların anlamlandırılması ve belirlenmesinde yardımcı olmaktadır (Saban, 2004). Yapı metaforları basit yönelim metaforları ve ontolojik metaforlarla yapıldığı gibi, yalnızca yönelim kavramlarıyla yapılandırılan çok daha fazla şey yapma, onlara atıfta bulunma, onları nicelleştirme, vb. imkânı verir; bunun yanında, yüksek ölçüde yapıya kavuşmuş ve açıkça ifade edilmiş bir kavramı diğerini yapıya kavuşturmak için kullanma imkânı verir (Lakoff ve Johnson, 2015). Ontolojik metaforlarda bir şey başka bir şey olur, yeri, durumu değişir. Ontolojik metaforlar fiziksel olmayan bir varlığı fiziksel bir varlık ya da madde, töz olarak gösteren metafordur (Akşehirli, 2007). Yönelim metaforları kavramların mekânsal ilişkilerini belirtmede kullanılan bir metafor türüdür. Lakoff ve Johnson'a (2015) göre bir kavramı diğerine göre yapıya kavuşturmayan, bunun yerine bütün bir kavramlar sistemini diğer bir kavramlar sistemine göre organize eden bir tür metafor daha vardır ve yönelim metaforu olarak adlandırılır. Ayrıca metaforik yönelim keyfi değildir. Onların fiziksel ve kültürel tecrübemizde bir temeli vardır. Yukarı-aşağı, içeri-dışarı, vb. karşıt yönelimler doğada fiziksel

olsa da onlara dayanan yönelim metaforları kültürden kültüre değişebileceğini belirtmişlerdir (Yıldızlı, 2017).

Formal eğitimde öğrenme-öğretme sürecinde metaforlar tanılayıcı, biçimlendirici ya da erişim değerlendirme gibi farklı amaçlar için kullanılabilir. Metaforlar; olgu, olay ve kavramların benzetme yoluyla zihne yerleştirilmesinde yardımcı olan bir öğretim stil olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin bu tür ilişkilendirmeler kurmaları onların yaratıcı, eleştirel ve mantıksal düşüncelerine katkı sağlar (Candan ve Öztaş, 2017). Bilinen bir durumu kullanarak bilinmeyen duruma ulaşma öğrencilerin olay ve durumları nasıl anlamlandırdığı hususunda bilgiler vererek öğretimin devamında öğretmene fayda sağlar. Metaforlar öğrencinin karşılaştığı yeni bilgiyi zihninde var olan bilgiyle ilişkilendirerek onu kendine mal etmesine katkı sağlar. Biliş üstü beceriler kazandırması bakımından metaforlar öğrencilerin bilimsel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Saban, 2004). Fenomenleri algılama, yorumlama, zihinde ilişkilendirme kişiye göre değişmektedir. Bu durum, metaforik düşünme kavramıyla açıklanabilir (Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Metaforik düşünme sürecinde üç kavram önemlidir. Bunlar, metaforun konusu, kaynağı ve kaynak ile konu arasındaki ilişkidir (Forceville, 2002). “Işık umut gibidir” cümlesinde ışık metaforun konusu, umut metaforun kaynağıdır. Kaynaktan konuya aktarılacak istenen düşünceye, ışığın umut olduğu, onu hayata bağladığı, mutlu ettiği gibi anlamlar yüklenmiş olabilir. Öğretmenler bu tür metafor çalışmalarını öğrencilerinin metaforun konusu olan kavrama yükledikleri anlamları ortaya çıkarabilir, onlara eğitim-öğretim sürecinde nasıl davranacakları konusunda bilgiler edinebilirler. Metafor oluşturma süreci incelendiğinde, açıklanmak istenen ve daha çok soyut olarak ifade edilen metaforun konusu, birey tarafından bilinen ve daha çok somut olarak nitelendirilen metaforun kaynağı ve bunlar arasındaki ilişkinin anlamlandırılması olmak üzere üç aşamalı bir yol izlendiği görülmektedir (Ritchie, 2013). Bu aşamalar; yerine koyma, karşılaştırma ve nitelik atfetmedir.

Yerine koyma işleminde; metaforun kaynağı, metaforun konusuna ilişkin bir özelliği gösteren başka bir kavram yerine kullanılır. Burada her iki kavramda olan bir özellikten yararlanılmaktadır. “Işık bir Güneş’tir” ifadesinde kaynak olan güneş ve ışığın ortak özelliği olan aydınlatma veya enerji verme yerine kullanılmış olabilir. Bunun için “Işık aydınlatır, enerji verir” ifadesiyle aynı anlama geliyor denilebilir.

Karşılaştırma işleminde; kaynak olan kavram ve hedef olan kavram bazı özellikleri bakımından karşılaştırılmaktadır. “Işık bir Güneş’tir” ifadesinde ışık ve Güneş’in aydınlatması, enerji vermesi, ısıtması gibi özellikleri karşılaştırılmaktadır. “Işık Güneş gibidir” olarak düşünüldüğünde ışığın aydınlatması, enerji vermesi ve ısıtması Güneş’e benzetilmektedir.

Nitelik atfetme işleminde; benzeyen ve benzetilen arasında birden fazla özellik, kavratılmak istenene atfedilir. Güneş’in sahip olduğu bir veya daha fazla özellik ışığa atfedilmiştir. Hangi yaklaşımın iyi olup olmadığı konusunda karar verme konusunda ilgili literatürde soruya bağlı olduğu konusunda bilgiler sunulmaktadır (Ritchie, 2013). Bu bağlamda, metaforik düşünce çok karmaşık bir olay veya olguları açıklamak amacıyla, kavramsal bir yardımcı materyal olarak birbirine benzeyen ve benzetilen durumları içine alır (Oxford ve diğ., 1998). Ayrıca, öğretmen öğrenci iletişiminde bilginin aktarımına yardımcı olur, farklı alanlardaki ilişkilerin ortaya çıkarılması ve düşüncenin nasıl yapılandırıldığı, yönlendirildiği ve yorumlandığı konusunda fikir verir (Black, 1993; Çelikten, 2006; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Ortony, 1993). Yob’a göre (2003) metaforlar öğrenenlere, yeni öğrenilen bilgileri anlamlandırmada, düşünceleri somutlaştırmada, zihinsel yapıdaki mesajları tanımlamada ve bir problemi çözmede yararlanılan yöntemin diğer problemlerin çözümünde de kullanmada yardımcı olur. Eğitimde ulusal ve uluslararası düzeyde son yıllar dikkate alındığında, öğretmen, öğrenci, öğrenme ve benzeri kavramların ele alındığı metafor çalışmaları görülmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Aydoğdu, 2008; Cerit, 2008; Demirtaş ve Çoban, 2014; Fırat ve Kabakçı Yurdakul, 2012; Saban, 2004, 2008, 2009; Uğurlu, 2018). Çelik (2016) tarafından Enerji kavramına yönelik bir araştırma ve Çil (2018) tarafından ise Enerji, Basınç kavramlarına yönelik metaforik çalışma yapılmıştır. Belirtilen kavramlara yönelik metaforlar; Somut, Kavram yanılıgısı, Yaşamla ile ilişkili ve Farklı fen bilimleri terimleri ile kurulan metaforlar kategorilerinde toplanmıştır.

Metaforlar, bireylerin evrendeki nesnelere, olgu ve olaylara ilişkin bakış açılarını yansıttıkları için, üniversite eğitimine yeni başlayan öğrencilerin geçmiş deneyimleri, etkileşim içinde oldukları yakın ve uzak çevreleri, öğretmenleri ve arkadaş gruplarından etkilenerek kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramlarını zihinlerinde hangi metaforlarla yapılandıklarını ortaya çıkarmak, bu kavramların öğretiminde zengin bir veri kaynağı olarak kullanılabilirliği

düşünölmektedir. Literatürde üniversiteye yeni başlayan fen bilgisi öğrencilerinin kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramına yönelik metaforik algılarının ve zihinsel imajlarının belirlendiğı bir çalışmaya rastlanmaması bu çalışmayı ayrıca önemli kılmaktadır. Araştırmanın sonuçları hem fizik öğretmenlerine hem de öğretim üyelerine fizik öğretimi mekanik kavramlarını öğrenci gözüyle nasıl algılandıklarını görmelerine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda öğretim sürecini düzenleyen öğretmenlerin bu kavramlara yönelik öğrencilerin bakış açılarını anlamalarına imkân sağlayarak daha etkili öğrenme ortamları oluşturacaklardır. Aynı zamanda bu tür çalışmalarla fizik, kimya, biyoloji kavramlarına yönelik öğretmenlerin de çeşitli araştırmalar yapmalarına yardımcı olacaktır.

Zihinsel imajların belirlenmesi öğrencilerin kavramları nasıl algıladıklarının, nasıl anlamlandırdıklarının ve zihinlerine nasıl yerleştirdiklerinin anlaşılmasında çok önemlidir. Öğrencilerin anlaşılması güç olan bu fizik kavramlarıyla ilişkili olduğunu düşündükleri ve bunu neden böyle düşündüklerinin araştırılması oldukça önemlidir. İlgili literatür incelendiğinde çoğunlukla bu kavramlara yönelik kavram yanılgılarının belirlendiğı çalışmalar bulunmaktadır. Bu kavramların nasıl anlaşıldığı, neden böyle nitelendirildiğı, böyle düşünmelerine sebep olan faktörlerin araştırılmasına yönelik çalışmaların sayısı oldukça azdır. İlgili çalışma hem zihinsel imajların belirlenmesi ve bunları öğrencilerin kullanmalarının sebeplerinin araştırılması hem de ilgili kavramlara yönelik metaforların belirlenmesi açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, fen bilgisi öğretmen adaylarının kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramına ilişkin zihinsel imajlarının ve metaforik algılarının neler olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıf öğretmen adaylarının kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramlarına yönelik zihinsel imajları nasıldır?
2. Fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıf öğretmen adaylarının kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramlarına yönelik metaforları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada 2019-2020 eğitim öğretim döneminde Fen Bilgisi Öğretmenliği programına yeni kayıt yaptıran 1. sınıf öğrencilerinin kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramlarına yönelik zihinsel imajlarını ve metaforlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için nitel araştırma yaklaşımı kapsamında bir çalışma yürütölmüştür. Nitel araştırmalarda derine gidilerek, yüzeyin altındaki çıkarmak esastır (Glesne, 2013). Nitel araştırmalar kapsamında yürütölen birçok çalışma incelendiğinde, zihinsel imajların ve metaforların belirlenmesinde büyük oranda olgu bilim yönteminden yararlanıldığı görölmektedir. Olgu bilim çalışmaları araştırmaya katılan bireylerin deneyimleri sonucunda hissettikleri, ne düşündükleri, algıları, kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri kurma biçimleri ve yollarını derinlemesine araştırmak amacıyla yapılmaktadır (Aydın Günbatar, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dolayısıyla çalışmada öğrencilerin ilgili mekanik kavramlarına yönelik zihinsel imajları ve metaforları olgu bilim yöntemiyle araştırılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, gönüllölük esası ve kolay ulaşılabilirlik durumu göz önüne alınarak 2019-2020 akademik yılı güz yarıyılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Faköltesinde öğrenimine yeni başlayan 19 (K=17, E=2) 1. sınıf fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem seçimine göre yapılmıştır. Nitel araştırma kökenli çalışmalarda daha çok amaçlı örneklem seçim yönteminden yararlanılmaktadır. Bu çalışmada özellikle Fen Bilgisi Öğretmenliği programına yeni başlayan öğrencilerin liseyi bitirerek, üniversite sınavıyla yerleşen ve lisedeki bilgi birikimlerinin durumunun belirlenmesi, öğrencilerin ilgili kavramlara yönelik imajları ve metaforlarının belirlenmesi olduğu için amaçlı örnekleme yoluna başvurulmuştur. Kolay ulaşılabilirlik durumu ve amaçlı örneklem seçimine göre belirlenen katılımcıların özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik özellikler

Mezun Olunan Lise	Kadın		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Anadolu Lisesi	11	57,90	1	5,26	12	63,16
Meslek Lisesi	3	15,79	-	-	3	15,79
İmam Hatip Lisesi	1	5,26	-	-	1	5,26
Fen Lisesi	2	10,53	-	-	2	10,53
Özel Lise	-	-	1	5,26	1	5,26
Toplam	17	89,48	2	10,52	19	100,00

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin cinsiyet ve mezun oldukları liselere göre dağılımları değerlendirildiğinde, yaklaşık %90’ının kadın ve kadınlarında yaklaşık 2/3’ünün Anadolu liselerinden mezun oldukları anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama aracı, Kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramlarına yönelik zihinsel imaj ve metaforların belirlenmesi amacıyla açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırma grubuna; ‘...denildiğinde aklınıza ne gelmektedir? Açıklayınız, ya da çizimle belirtiniz’ sorusu istenilen kavrama yönelik zihinsel imajları tespit etmek için, ‘...gibidir. Çünkü...’ ifadesinin bulunduğu soru ise metaforların belirlenmesi amacıyla sorulmuştur. Bu çalışmada belirlenen kavramlar; kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramları olduğu için katılımcıların bu kavramlara yönelik zihinsel imajlarını ve metaforik algılarını belirlemek için her bir kavram için ayrı ayrı olmak üzere “Kütle denildiğinde aklınıza ne gelmektedir? (Çizimle de gösterip açıklayabilirsiniz.) açık uçlu sorusu ile birlikte “Kütle gibidir. Çünkü” şeklinde verilen ifadelerinde boş bırakılan yerleri kendi algı ve düşünceleriyle ilişkilendirerek yazmalarını gerektirici açıklamalarında bulunulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan verilerin analizinde, katılımcıların kavramlarla ilgili verdikleri cevaplar incelenerek öncelikle zihinsel imajlar belirlenmiş ve her bir öğrencinin cevapları doğrultusunda kavrama yönelik zihin haritaları şekil olarak çizilmiştir. Bu imajların belirlenmesinden sonra her bir söylenen ifadenin sebebinin açıklandığı cümleler tek tek değerlendirilerek verilen cevaplar listelenmiştir. Bu cevapların analizinde özellikle vurgulanan ifadeler olduğu gibi alınarak sunulmuştur. Bu ifadelerin içerisinde özellikle kavram yanlışlarının olması ise dikkat çekmiştir. İlgili kavramlara yönelik metaforların belirlenmesinde yararlanılan soruya verilen cevapların analizinde ise "Adlandırma", "Tasnif etme", "Kategori geliştirme", "Geçerlik ve güvenilirliği sağlama" ve "Verileri bilgisayar ortamına aktarma" aşamalarından oluşan bir analiz yönteminden yararlanılmıştır (Saban, 2009).

Adlandırma aşamasında, fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin her birinin verdiği yazılı dokümanlardaki metaforlar ayrı ayrı isimlendirilerek, listelenmiştir.

Tasnif etme aşamasında, fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramlarına yönelik yazdıkları ifadeler metaforlarda aranan üç temel kavram açısından incelenmiştir. Metaforik düşünme özellikleri bakımından (yerine koyma, karşılaştırma, nitelik atfetme) ve konusu, kaynağı ve her iki kavram arasındaki ilişki yönünden değerlendirmeler dikkate alınmıştır. Bu özellikler bakımından 19 öğrenciden alınan cevap kâğıtları ayrıntılı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, 19 adet cevap kâğıdından araştırma grubunda bulunan öğrencilerin belirlenen kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramlarına yönelik 51 farklı ve geçerli metafor ürettikleri belirlenmiştir.

Kategori geliştirme aşamasında, fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramlarına yönelik algılarına göre geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından incelenmiştir. Metaforun konusu, kaynağı ve arasındaki ilişkiler dikkate alınarak yapılan kategori oluşturma işlemlerinin sonunda elde edilen 51 adet metafor ortak özellikler

açısından “Bilimsel”, “Soyut”, “Günlük Yaşam”, “Kavram Yanılgısı” olmak üzere dört farklı kavramsal kategoride toplanmıştır.

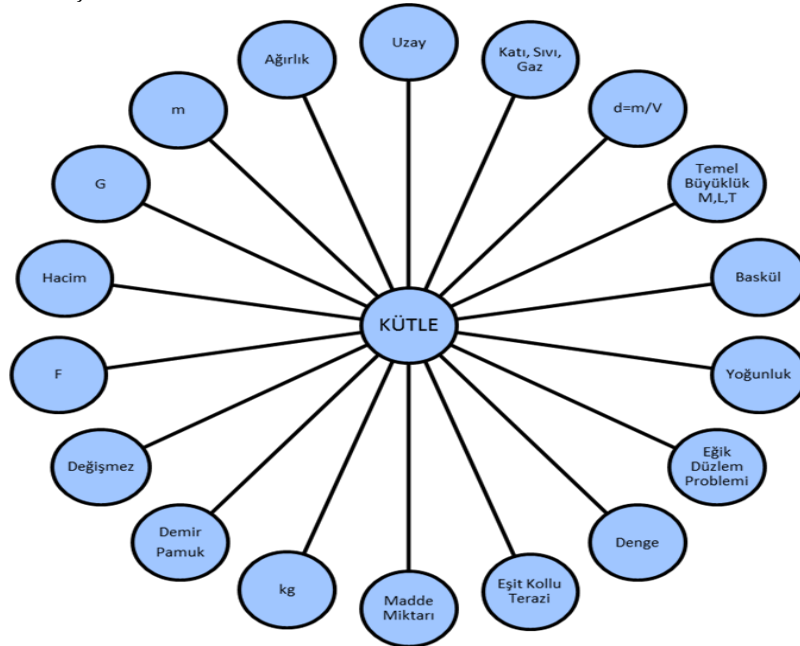
Araştırmanın adlandırma, tasnif etme ve kategori oluşturma işlemlerinin geçerlik ve güvenilirliği için alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Oluşturulan kategori ve listelemeler bu görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir. Güvenirlik, literatürde özellikle nitel veriler için Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen görüş birliği ve görüş ayrılığının birlikte kullanıldığı [Güvenirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) X 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmacı ve/veya uzmanların görüşü arasındaki uyum %90 ve üzeri olduğunda istenilen düzeyde bir güvenirliliğin sağlandığı belirtilmektedir (Saban, 2009: 288). Bu araştırmada, araştırma grubunda bulunan öğrencilerin oluşturduğu 51 adet farklı metafor için araştırmacılar arasında %100 uyum olduğu görülmüştür.

Verileri bilgisayar ortamına aktarma aşamasında, elde edilen toplam 51 adet farklı metafor ve bu metaforların oluşturduğu kavramsal kategoriler oluşturularak bilgisayara aktarılmış ve tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde alt problemlere yönelik ulaşılan bulgular sırasıyla sunulmuştur.

1. Fen Bilgisi Öğretmenliği programı 1. sınıf öğrencilerinin kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramlarına yönelik zihinsel imajları nasıldır? sorusuna verilen cevapların analizinden elde edilen bulgular her bir kavram için ayrı ayrı sunulmuştur. Şekil 1’de kütle kavramına yönelik imajlar verilmiştir.



Şekil 1. Kütle ile İlgili Zihinsel İmajlar

Kütle denildiğinde aklınıza ne gelmektedir? (Çizimle de gösterip açıklayabilirsiniz.) sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde, genel olarak bilimsel olarak kabul edilebilir olduğu, birkaç öğrencinin ise zihinsel imajlarında bilimsel kavram olmasına karşın kurduğu cümlelerde kavram yanılgısı olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin kütle ile ilgili imajlarının Bilimsel Kavramlar kategorisinde toplanmasına karar verilmiştir. Çünkü öğrencilerin bu kavrama yönelik ifadeleri bilimsel olarak ifade edilen kavramlardır. Orta öğretimde kütle ve ağırlık konusu verilirken öğrencilerin sınıf düzeyine bağlı olarak kütle tanımı, sembolik gösterimi, birimi, ne ile ölçüldüğü ve temel büyüklük olduğu belirtilmektedir. Ağırlık, kuvvet ve yoğunluk gibi kavramlarının kütleyle bağlı nasıl türetildiği açıklanmaktadır. Örneklerde yatay ve eğik düzlem modelleri oluşturularak konunun kavranması sağlanmaktadır. Kütle ve ağırlık ile ilgili “1 kg demir mi? Yoksa 1 kg pamuk mu ağırdır?” sorusu her öğretmenin genelde sorduğu bir sorudur. Bu

bilgilerden esinlenerek zihinsel imajların oluşturulduğu ve bilimsel kavramlar kategorisinde sınıflandırılabilirliği düşünülmüştür. Fakat bazı öğrencilerin kütle ile ilgili oluşturdukları cümlelerde kavram yanılgılarının da olduğu görülmektedir.

Kütle kavramına yönelik öğrenci cevaplarından bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Kütle bir cismin ağırlığının hesaplanmasıdır.”

“Bir cismin kütlesi her yerde aynıdır. Yerçekimi ivmesine göre değişmez.”

“Kütle denildiğinde aklıma aynı zamanda hacim de geliyor. $d=m/V$ formülünden dolayı”

“Maddenin 3 halinden herhangi birini ağırlığıdır.”

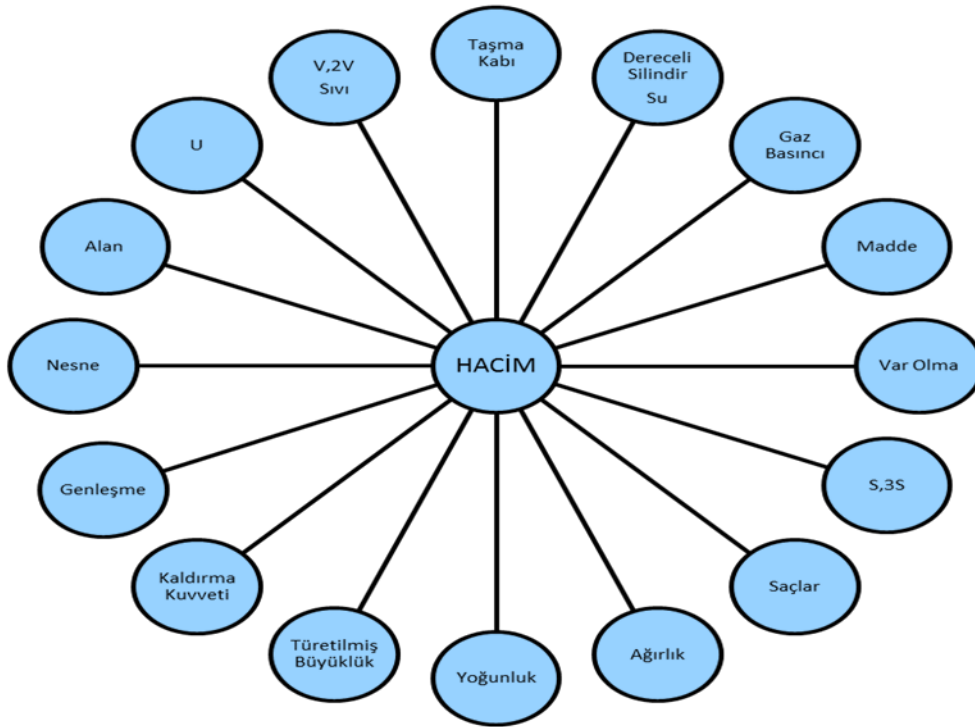
“Ağırlık birim sistemidir.”

“Uzay gelir.”

“Cismin belli bir kütlesi vardır. Bu kütle farklı gezegenler dahi olsa değişmez.”

Örnek cümleler incelendiğinde kütle kavramı yerine ağırlık kavramını da kullandıkları ve iki kavramı karıştırdıkları görülmektedir.

Hacim kavramına yönelik zihinsel imajlar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Hacim ile İlgili Zihinsel İmajlar

Şekil 2 incelendiğinde, öğrencilerin hacim kavramı için kullandıkları zihinsel imajların bilimsel olarak kabul edilebilir olduğu, bir öğrencinin ise hacim için sembolik gösterimde V yerine S sembolünü oluşturması bir zihin karışıklığı yaşadığını ifade etmektedir. Hacim ile ilgili imajlar Bilimsel Kavramlar kategorisinde toplanmıştır. Orta öğretimde fen bilimleri konuları anlatılırken öğrencilerin sınıf düzeyine bağlı olarak hacmin tanımı, sembolik gösterimi, türetilmiş büyüklük olduğu verilmektedir. Ağırlık ve yoğunluk gibi kavramlarının hacimle olan ilişkisi açıklanmaktadır. Katı, sıvı ve gazların genleşmeleri anlatılmaktadır. Kaldırma kuvveti ile ilgili kavramlar verilirken hacmi V olan sıvı dolu taşma kapları örnekleri verilmektedir. Benzer şekilde yoğunluğu suyun yoğunluğundan büyük bir cismin hacmini bulmak için dereceli silindir örnekleri verilmektedir. Günlük yaşamda basın yayında şampuan reklamlarında dikkat çekmek ve izleyici kitlesini etkilemek için ‘dolgun saçlar’ ifadesinin kullanıldığı bilinen bir gerçektir. Bu bilgiler ışığında oluşturulan imajların çoğunluğunun okullarda verilen bilimsel ifadeler olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında televizyon reklamlarından etkilenilerek öğrencilerin kavramsal imaj oluşturulabileceği de söylenebilir. Fakat bazı öğrencilerin hacim ile ilgili oluşturdukları cümlelerde kavram yanılgısı olduğu görülmektedir.

Hacim kavramına yönelik öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Cismin kapladığı yüzey alan.”

“Cismin kapladığı alan.

“Uzayda yer kaplayan maddedir.”

“Saçlar geliyor.”

“Hacim denildiğinde aklıma nesnelere gelir. Çünkü belli bir yer kaplıyor. Yani hacmi var.”

“Bir nesnenin yeryüzünde kapladığı alana hacim denir.”

“Bir nesnenin ya da canlının boşlukta kapladığı alan.”

“Bir cismin kapladığı yer. Yüzey alanı geliyor.”

“Maddenin boşlukta kapladığı alan.”

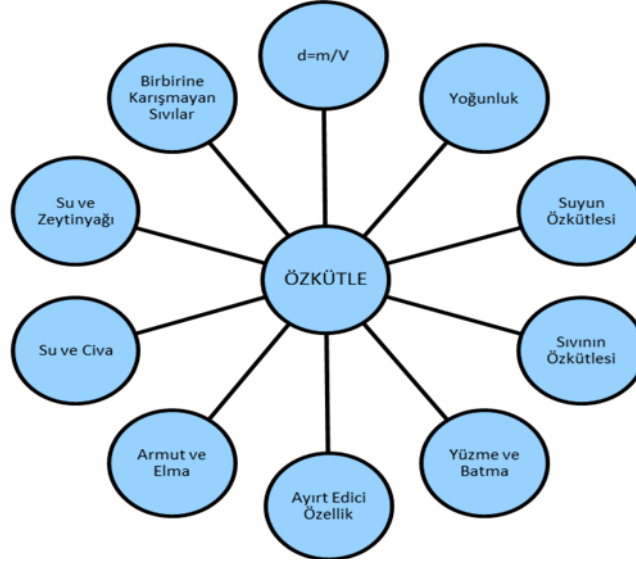
“Suya attığımız bir sudaki değişimi ile hacmini bulmak geliyor.”

“Hacim denildiğinde sıvılar aklıma gelmektedir.”

“Gaz basıncı aklıma geliyor.”

Örnek cümleler incelendiğinde hacim kavramı yerine alan kavramını kullandıkları görülmektedir.

Şekil 3’te özkütle kavramına yönelik zihinsel imajlar sunulmuştur.



Şekil 3. Özkütle ile ilgili Zihinsel İmajlar

Şekil 3 değerlendirildiğinde, özkütle ile ilgili imajlar Bilimsel Kavramlar kategoride toplanabilir. Orta öğretimde fen bilimleri konuları anlatılırken öğrencilerin sınıf düzeyine bağlı olarak özkütle tanımı, sembolik gösterimi, matematiksel modelle gösterimi, ayırt edici bir özellik olduğu, özkütle yerine yoğunluk kavramının kullanılabilmesi ve sıvıların özkütlesi (su, cıva, zeytinyağı) verilmektedir. Örneklerde birbirine karışmayan sıvılar ile cisimleri bir sıvı içine bıraktığında yüzme ve batma durumları özkütle ile ilişkilendirilmektedir. Bu bilgiler ışığında oluşturulan imajların çoğunluğunun okullarda verilen bilimsel ifadeler olduğu düşünülmektedir.

Özkütle kavramına yönelik öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Özkütle denildiğinde aklıma $d=m/V$ geliyor. Suyun özkütlesi veya sıvının özkütlesi...”

“Bir cismin kütesinin hacmine oranına özkütle denir. Diğer adı yoğunluktur. Yoğunluğu yüksek olan batar az olan yüzer. $d=m/V$ ”

“Cisimleri birbirinden ayırt eden bir özelliktir. Tüm cisimlerin özkütlesi farklıdır.”

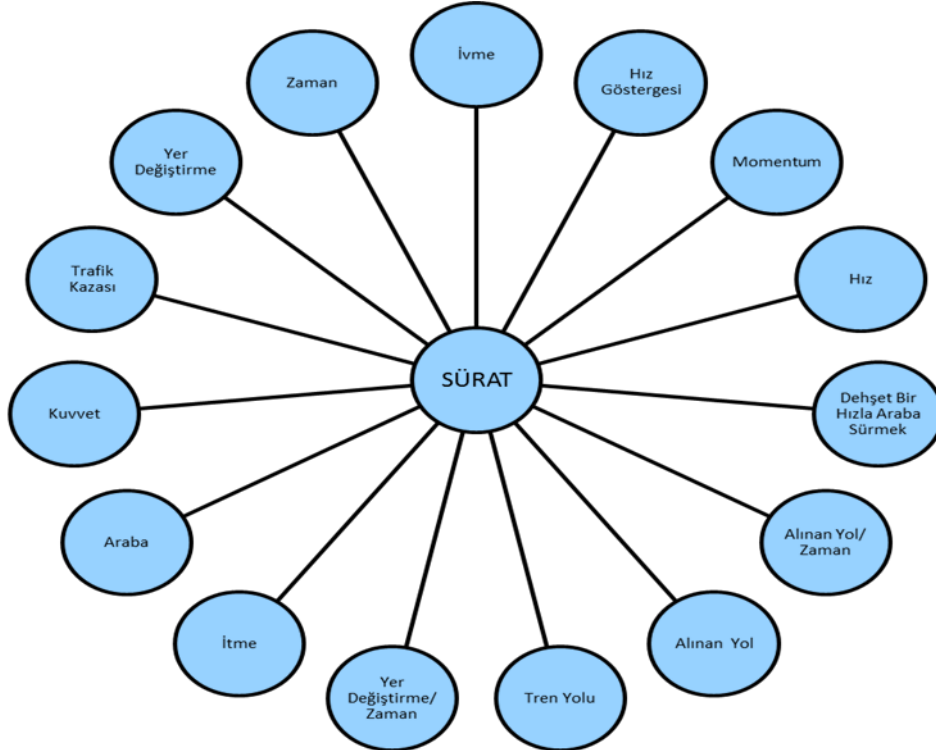
“Suyun özkütlesi 1’dir.”

“Kütlenin hacme bölünmesidir (Ayırt edici bir özelliktir.)”

“Her maddenin farklı bir özkütlesi vardır...”

Örnek cümleler incelendiğinde öğrencilerin zihinlerinde özkütle kavramının bilimsel bir tanımının yer ettiği ve ayırt edici bir özellik olarak benimsendiği görülmektedir.

Şekil 4’te sürat kavramına yönelik zihinsel imajlar verilmiştir.



Şekil 4. Sürat ile İlgili Zihinsel İmajlar

Sürat kavramına yönelik öğrencilerde kavram yanılgılarının olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sürat ile ilgili zihinlerinde oluşan imajları Şekil 4’te verilmiştir. Sürat ile ilgili imajlar Bilimsel Kavramlar ve Kavram Yanılgısı kategorilerinde toplanmıştır. Orta öğretimde öğrencilerin sınıf düzeyine bağlı olarak sürat tanımı, matematiksel modelle gösterimi ve hız kavramı ile karıştırılmaması gerektiği açıklanmaktadır. Araba süratinden ve trafik kazalarının nedenleri üzerinde durulmaktadır. Bu bilgiler ışığında oluşturulan imajların yaklaşık %40’ının okullarda verilen bilimsel ifadeler olduğu düşünülmektedir. Araştırma grubundaki öğrencilerin yaklaşık %60’ında kavram yanılgıları olduğu görülmektedir. Belirtilen grubun sürat kavramını zihinlerinde yanlış anlamlandırmalarının temelinde hız kavramı ile karıştırmış oldukları düşünülmektedir.

Sürat kavramına yönelik öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Bir aracın yol boyunca yaptığı hız göstergesidir.”

“Dehşet bir hızla araba sürmek.”

“Hız geliyor.”

“Araba geliyor.”

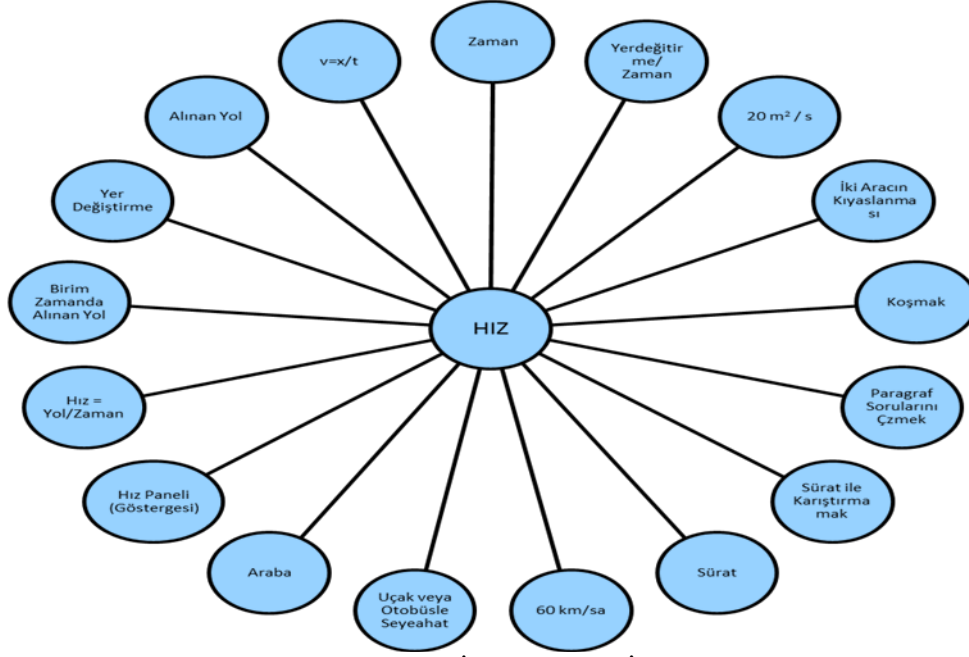
“Yer değiştirmenin zamana oranı.”

“Alınan yoldaki hız.”

“Alınan yolun zamana oranı.”

Örnek cümleler incelendiğinde sürat kavramı yerine hız kavramını kullandıkları görülmektedir.

Şekil 5’te hız kavramına yönelik imajlar verilmiştir.



Şekil 5. Hız ile İlgili Zihinsel İmajlar

Hız ile ilgili imajlar analiz edildiğinde, Bilimsel Kavramlar ve Kavram Yanılgısı kategorilerinde toplanabilir. Orta öğretimde öğrencilerin sınıf düzeyine bağlı olarak hızın tanımı, sembolle gösterimi, birimi, matematiksel modelle gösterimi ve sürat kavramı ile karıştırılmaması gerektiği verilmektedir. Bu bilgiler ışığında oluşturulan imajların yaklaşık %40'ının okullarda verilen bilimsel ifadeler olduğu düşünülmektedir. Araştırma grubundaki öğrencilerin yaklaşık %60'ında kavram yanılgıları olduğu görülmektedir. Belirtilen grubun hız kavramını zihinlerinde yanlış imajlandırımlarının temelinde sürat kavramı ile karıştırmaları olduğu düşünülmektedir.

Hız kavramına yönelik öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Birim zamanda alınan yolun zamana oranı. $Hız=yol/zaman$ ”

“Süratle karışmamak gerektiği geliyor.”

“Bir cismin, hareketlinin belli bir zaman içerisinde aldığı yol miktarı.”

“Sürat, araba, alınan yol, zaman ...”

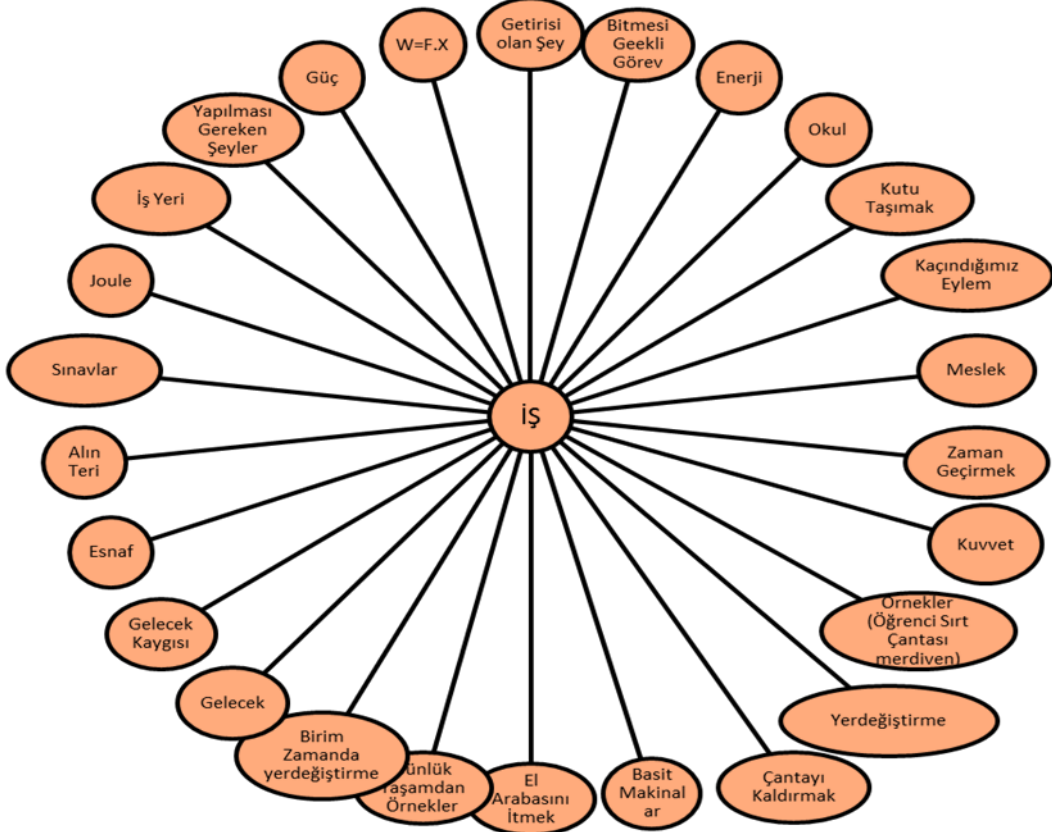
“Birim zamanda alınan yol geliyor.”

“Alınan yolun zamana bölümüdür...”

“Arabanın hız gösterge paneli.”

Örnek cümleler incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin hız kavramı yerine sürat kavramını kullandıkları görülmektedir.

Şekil 6’da ivme kavramına yönelik imajlar sunulmuştur.



Şekil 7. İş ile İlgili Zihinsel İmajlar

Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde, yaklaşık yarısının günlük yaşamda kullanılan iş kavramıyla ilişkilendiği diğer yarısının ise orta öğretimde fen bilimleri ve liselerde fizik dersinde tanımlanan iş kavramı ile ilişkili kavramlar oluşturdukları görülmektedir. Yapılan analiz bulgularına göre iş ile ilgili imajlar Bilimsel Kavramlar ve Kavram Yanılgısı kategorilerinde toplanmıştır. Orta öğretimde fen bilimleri ve liselerde fizik konuları sunulurken öğrencilerin sınıf düzeyine bağlı olarak iş tanımı, sembolik gösterimi, matematiksel modelle gösterimi, günlük yaşamda kullanılan iş kavramı ile arasındaki farkların neler olduğu, diğer fiziksel kavramlar ile arasındaki ilişkiler ve günlük yaşamdan örnekler verilmektedir. Bu bilgiler ışığında oluşturulan imajların yaklaşık yarısının okullarda verilen bilimsel ifadeler olduğu görülmektedir.

İş kavramına yönelik öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Aklıma bir örnek geliyor. Bir öğrenci sırtında çanta ile merdivenden çıkınca iş yapmış olur.”

“Günlük hayatımızda yaptığımız hareketlerin hepsi”

“Bir hareketlinin birim zamandaki yer değişimi”

“Örneğin çantayı yerden kaldırmak, el arabasını itmek.”

“Çoğu insanın adını duyunca kaçındığı eylem.”

“İş yaparsak zamanımız daha çabuk geçer.”

“İş- güç- enerji bağlantısı”

“Kuvvet aklıma gelmektedir.”

“Basit makineler geliyor. Az kuvvetle çok iş yapmak.”

“Yapıldığında belli bir getirisi olan şeydir.”

“Belli bir şey hep aynı devamlılıkta yapmak gibidir. Topladığın enerjiyi orada harcarsın.”

“Sırtında çantayla çıkan bir çocuğun bir iş sayılmadığı.”

“Bir cismi hareket ettirebilmek için kullanılan kuvvet.”

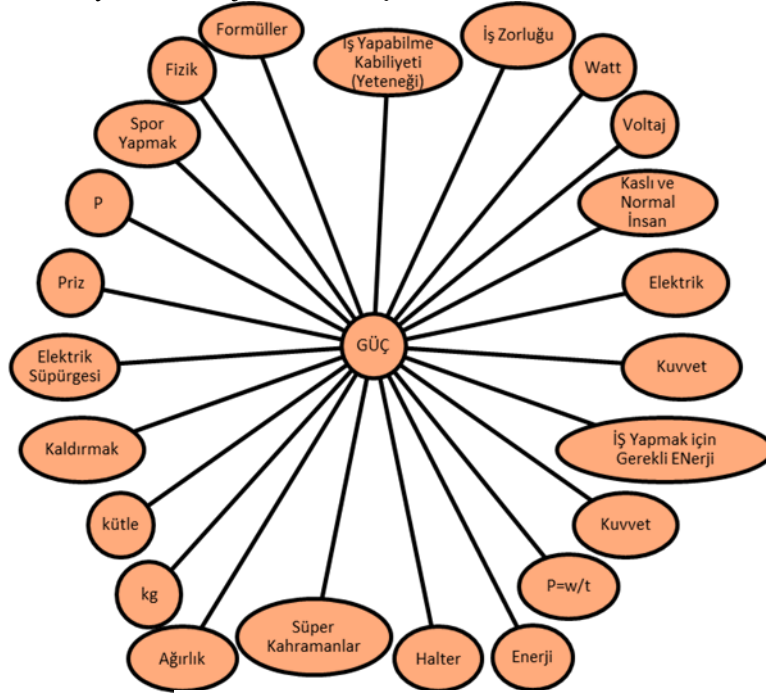
“W=F.X formülü aklıma geliyor.”

“Yapılması gereken şeyler ...”

“Meslekler gelir.”

Örnek cümleler incelendiğinde bir kısım öğrenci tarafından bilimsel iş kavramı ile günlük yaşantıda yapılan eylem ya da meslek ile karıştırıldığı görülmektedir.

Şekil 8’de güç kavramına yönelik imajlar sunulmuştur.



Şekil 8. Güç ile ilgili Zihinsel İmajlar

Bu kavrama yönelik yöneltilen soruya verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun bilimsel olarak kabul edilen kavramlar oluşturdukları görülmektedir. Bazı öğrencilerin güç kavramını kuvvet kavramı ile karıştırdıkları ve kavram yanılığına sahip oldukları görülmektedir. Güç ile ilgili imajlar Bilimsel Kavramlar, Kavram Yanılığısı ve Günlük Yaşam Kavramları kategorilerinde toplanabilir. Orta öğretimde fen bilimleri ve liselerde fizik konuları sunulurken, öğrencilerin sınıf düzeyine bağlı olarak gücün tanımı, sembolik gösterimi, matematiksel modelle gösterimi, kuvvet kavramı ile arasındaki farkların neler olduğu, diğer fiziksel kavramlar ile arasındaki ilişkiler ve günlük yaşamdan örnekler verilmektedir. Bu bilgiler ışığında oluşturulan imajların yaklaşık %80’inin okullarda verilen bilimsel ifadeler olduğu görülmektedir. Yaklaşık %20’lik kısmının ise kuvvet ile güç kavramlarını karıştırmalarından kaynaklandığı görülmektedir.

Güç kavramına yönelik öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Güç denilince aklıma bir elektik süpürgesinin gücü geliyor.”

“Spor yapılarak oluşan fiziksel güç.”

“İş yapabilme kabiliyeti/ yeteneği”

“Güç maddeye uygulanacak kuvveti belirleyen kavramdır.”

“Kuvvet geliyor.”

“Bir cisme etki edebilen kuvvet.”

“Kuvvetinin bir şeye ne kadar yettiği demektir.

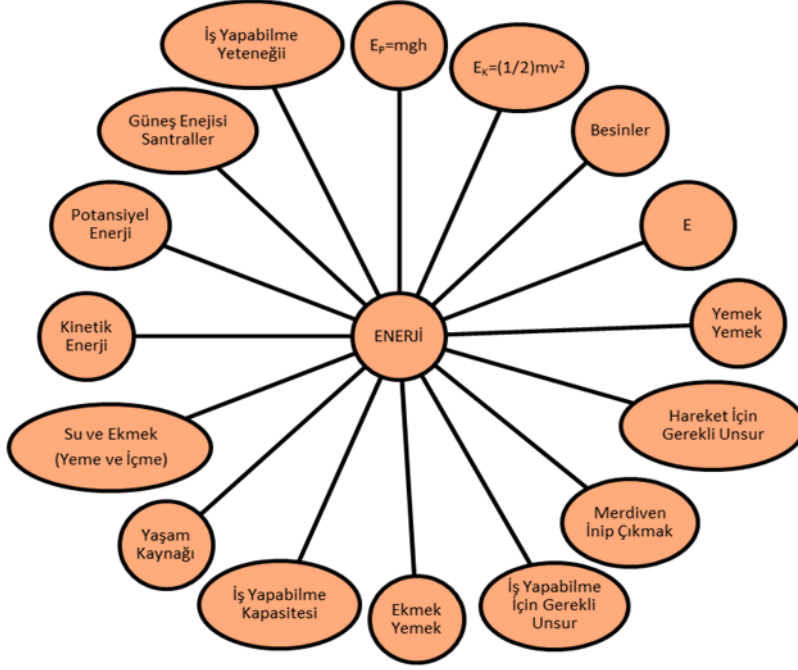
Kuvveti çağrıştırıyor. Çünkü iş güç ve kuvvetin birbirleriyle bağlantılı olduğunu düşünüyorum.”

“Bize verilen herhangi işi yapmamız için gerekli olan enerji...”

“Süper kahramanlar geliyor.”

Örnek cümleler incelendiğinde bazı öğrenciler tarafından güç kavramının, kuvvet kavramı ile karıştırıldığı görülmektedir.

Şekil 9’da enerji kavramına yönelik imajlar sunulmuştur.



Şekil 9. Enerji ile İlgili Zihinsel İmajlar

Şekil 9'a göre, öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde, çoğunluğunun günlük yaşamda kullanılan enerji kaynakları ile ilişkilendiği ve bilimsel ifadeler oluşturdukları görülmektedir. Enerji ile ilgili imajlar Bilimsel İfadeler ve Yaşamla İlişkili İfadeler kategorisinde toplanabilir. Orta öğretimde fen bilimleri ve liselerde fizik konuları anlatılırken öğrencilerin sınıf düzeyine bağlı olarak enerjinin tanımı, sembolik gösterimi, çeşitleri, matematiksel modelle gösterimi, enerji kaynakları ve günlük yaşamdan örnekler verilmektedir. Bu bilgiler ışığında oluşturulan imajların tamamı eğitim öğretim sürecinde çeşitli kademelerde verilen bilimsel ifadeler olduğu görülmektedir.

Enerji kavramına yönelik öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Kinetik enerji, potansiyel enerji geliyor.”

“Hareket için başlangıç ve devamında gerekli olan temel unsur.”

“Güneş enerji santrali”

“İş yapabilmek için gerekli unsur.”

“Ekmek yemek bize enerji verir. Bunun sayesinde gün boyu ayakta kalabiliriz.”

“İş yapabilme kapasitesi/ yeteneği”

“Yaşam kaynağıdır...”

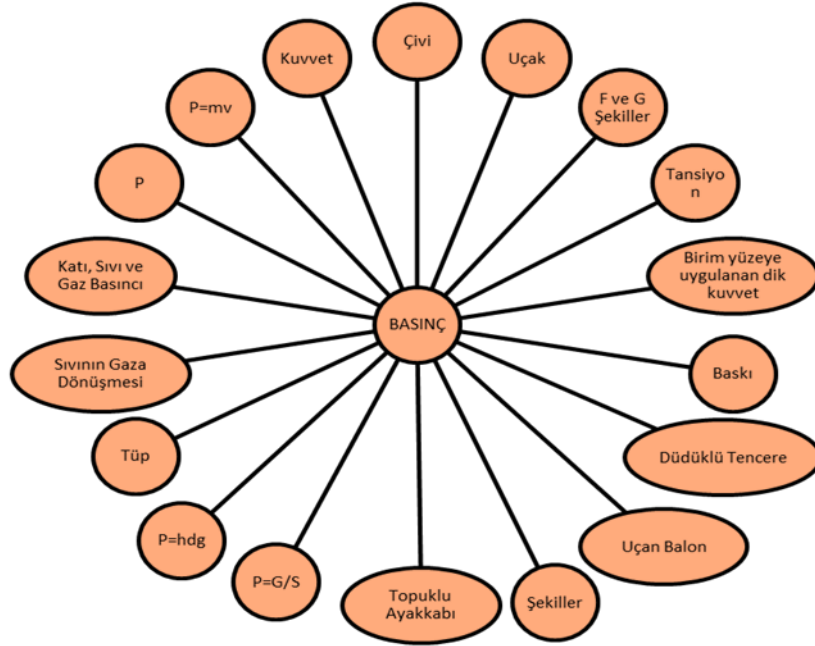
“Yeme içme gelir.... onlar olmadan hareket bile olmaz”

“Besinler yoluyla insanların güç bulması...”

“Yemek yemek gelir.”

Örnek cümleler incelendiğinde genel olarak enerji ile ilgili kaynakları, türleri ve yaşamsal örnekler verildiği görülmektedir.

Şekil 10'da basınç kavramına yönelik imajlar sunulmuştur.



Şekil 10. Basınç ile İlişkili Zihinsel İmajlar

Basınç denildiğinde aklınıza ne gelmektedir? (Çizimle de gösterip açıklayabilirsiniz.) sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde, basınç kavramı ile ilişkili kavramlar, katı-sıvı-gaz basınçları ve günlük yaşamdan örnekler oluşturdukları Şekil 10’da görülmektedir. Basınç ile ilgili imajlar Bilimsel Kavramlar, Kavram Yanılgısı ve Günlük Yaşamdan Örnekler kategorilerinde toplanmıştır. Orta öğretimde fen bilimleri ve liselerde fizik konuları kavrattılırken, öğrencilerin sınıf düzeyine bağlı olarak basınç tanımı, sembolik gösterimi, matematiksel modelle gösterimi, diğer fiziksel kavramlar ile arasındaki ilişkiler ve günlük yaşamdan örnekler verilmektedir. Bu bilgiler ışığında basınç kavramına yönelik oluşturulan imajların yaklaşık %94’ünün okullarda verilen bilimsel bilgiler olduğu görülmektedir. Araştırma grubunda bulunan bir öğrencinin basınç ile momentum kavramını karıştırdığı belirlenmiştir.

Basınç kavramına yönelik öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Bir cisme uygulanan kuvvet”

“Birim yüzeye dik uygulanan kuvvet.”

“Tüpün içindeki sıvının basınçla gaz hale getirilmesi.”

“Katı basıncı, sıvı basıncı geliyor.”

“Topuklu ayakkabı geliyor.”

“ $P=m.v$ geliyor.”

“... kanın damar içindeki akışı esnasında damara yaptığı kuvvet geliyor. Tansiyon geliyor.”

Örnek cümleler incelendiğinde genel olarak basınç ile ilişkili kavramlar, günlük yaşam örnekleri verildiği görülmektedir.

2. Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramlarına yönelik metaforları nasıldır? sorusuna verilen cevapların analizinden elde edilen bulgular her bir kavram için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Kütle, hacim ve özkütle kavramlarıyla ilgili geliştirilen metaforlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Kütle, hacim ve özkütle kavramlarına yönelik metaforlar

KÜTLE		HACİM		ÖZKÜTLE	
Kavramlar	f	Kavramlar	f	Kavramlar	f
Ağırlık	4	Madde	2	Kimlik	3
Kitap	2	Masa	1	Su	1
Çarşı Poşetleri	1	Silgi	1	Madde	1
İnsan	1	İnsan	1	İç yapı	1
Tanecikli Yapı	1	Şekil	1	Parmak izi	1
Ölçme	1	Kütle	1	Öz-hacim	1
Abi	1	Sıvı	1	Ayırt etmek	1
Elmas	1	Brokoli	1	Cins	1
Kilo	1	Top	1	Batmak	1
Kadınların Kilosu	1	Dünya	1	Okyanus	1
Madde	1	Robot	1	İşlenmiş buğday	1
Haksızlık	1	Kalem	1	Kader	1
Görelilik	1	Genleşme	1	Kişisel özellik	1
Matematik	1	Çerçeve	1	Matematik	1
Hava	1	Balon	1	Trafik	1
		Okul	1	Yoğunluk	1
		Alan	1	İnsan duruşu	1
		Kalemlik	1		

Tablo 2 incelendiğinde, kütle kavramına yönelik öğrencilerin zihinlerinde oluşan kavramların genellikle günlük yaşamda karşılaştıkları kavramlar ile bilimsel kavramlar olduğu görülmektedir. Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin çoğunun kütle kavramı ile hedef kavram arasında mantıksal bir ilişki kuramadıkları görülmüştür. Kaynak ile hedef arasında kurulan mantıksal ilişki; kütle ile Tanecikli yapı (1), Elmas (1), Abi (1) ve Kadınların kilosu (1) arasındadır. Bu metaforlar aşağıda verilmiştir.

‘Kütle kadınların kilosu gibidir. Çünkü hiçbir zaman değişmez!’

‘Kütle elmas gibidir. Çünkü değeri arttıkça enerjisi de artar.’

‘Kütle abi gibidir. Çünkü temel bir büyüklüktür.’

‘Kütle tanecikli yapı gibidir. Çünkü maddelerin ortak özelliğidir.’

Hacim kavramına yönelik verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde oluşan kavramların genellikle günlük yaşamda karşılaştıkları kavramları kullandıkları belirlenmiştir. İlgili kavrama yönelik kurulan anlamlı metaforlar; hacim ile Alan (1), Kütle (1), Kalemlik (1) ve Çerçeveler (1) arasındadır. Oluşturulan ilişkiler aşağıda sunulmuştur.

‘Hacim Alan gibidir. Çünkü hesaplanabilir.’

‘Hacim kütle gibidir. Çünkü kütle ne kadar fazlaysa hacimde o kadar fazla olur.’

‘Hacim çerçeveler gibidir. Çünkü duvardaki kapladığı alana göre değişir.’

‘Hacim kalemlik gibidir. Çünkü içi ne kadar dolu ise o kadar yer kaplar.’

Özkütle kavramına yönelik öğrencilerin zihinlerinde oluşan kavramların günlük yaşamlarında karşılaştıkları kavramlardan yararlandıkları belirlenmiştir. Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin yarısı özkütle kavramı ile mantıklı bir ilişki kuramadıkları görülmüştür. Diğer yarısının kurdukları ilişiklerde yararlandıkları benzetmeler, Kimlik (3), Parmak izi (1), İç Yapı (1), Özhacim (1), Cins (1), Matematik (1), İnsan Duruşu (1) ve Kişisel özellik (1)’dir. Bu kurulan ilişkileri gösteren metaforlar aşağıda sunulmuştur.

‘Özkütle kimlik gibidir. Çünkü ayırt edicidir.’

‘Özkütle iç yapı gibidir. Çünkü sadece kendine ait olan bir şeydir.’

‘Özkütle parmak izi gibidir. Çünkü kendine has özeldir.’

‘Özkütle özhacim gibidir. Çünkü maddenin ayırt edici özelliklerindedir.’

‘Özkütle cins gibidir. Çünkü ayırt edicidir.’

‘Özkütle matematik gibidir. Çünkü sınavlarda ayırt edicidir.’

‘Özkütle kişisel özellik gibidir. Çünkü ayırt edicidir.’

‘Özkütle insan duruşu gibidir. Çünkü herkeste farklıdır.’

Sürat, hız, ivme kavramlarına yönelik verilen öğrenci cevapları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.Sürat, hız ve ivme kavramlarına yönelik metaforlar

SÜRAT		HIZ		İVME	
Kavramlar	f	Kavramlar	f	Kavramlar	f
Hız	5	Araba	4	Fizik	2
Koşu bandı	1	Rüzgâr	1	Kuvvet	1
Ateş	1	Başlangıç noktası	1	Bilgi	1
Formül	1	Çabukluk	1	Rampa	1
Yarış arabası	1	Saatli bomba	1	İhtiyaç	1
Kaza	1	Gitmek	1	Koşmak	1
Kaza	1	Koşmak	1	İnsan yaşamı	1
Eğitim	1	Hayat	1	Newton	1
Zaman	1	Yol	1	Deniz	1
İvme	1	Usta	1	Canlılar	1
EDS	1	Silgi	1	Çarpmak	1
Amaç	1	Araç	1	Başarı	1
Tekerlek	1	Dönme dolap	1	Sevgi	1
Motosiklet	1	Ayaklarımız	1	Hareket	1
		Ölüm	1	Öğrenci	1
		Şeker	1	İnsan duyguları	1
				Irmak	1

Tablo 3 değerlendirildiğinde, sürat kavramına yönelik öğrencilerin akıllarına gelen kavramların günlük yaşamlarında karşılaştıkları kavramlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun (%78) sürat kavramını mantıksal bir metaforla sunamadıkları belirlenmiştir. İlgili kavrama yönelik mantıklı metaforlar, Zaman (1), Hız (1), Yaşam (1), Kaza (1), Motosiklet (1), Ateş (1) ve Koşu bandı (1) ile kurulan ilişkilere örnekler aşağıda sunulmuştur.

‘Sürat yaşam gibidir. Çünkü yol almak gerekir.’

‘Sürat ateş gibidir. Çünkü fazlası can yakar.’

‘Sürat zaman gibidir. Çünkü belirlenebilir ve hızlıdır.’

‘Sürat koşu bandı gibidir. Çünkü adım sayım değişir.’

‘Sürat motosiklet gibidir. Çünkü tehlikeye yol açar.’

‘Sürat hız gibidir. Çünkü ne kadar hızlı ise o kadar süratlidir.’

‘Sürat kaza gibidir. Çünkü sürat yapılırsa kaza kaçınılmazdır.’

Hız kavramına yönelik öğrencilerin zihinlerinde oluşan kavramların da günlük yaşamlarında karşılaştıkları kavramlar olduğu görülmektedir. Ancak araştırma grubundaki öğrencilerin tamamına yakını (%95) mantıklı bir ilişki kuramadıkları belirlenmiştir. Sadece bir öğrenci

‘Hız şeker gibidir. Çünkü fazlası zarardır’ cevabını verdiği tespit edilmiştir.

İvme kavramına yönelik öğrencilerin zihinlerinde oluşan kavramlar analiz edildiğinde, eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları kavramları kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin yarıdan fazlası (%66) ivme kavramı ile mantıksal bir ilişki kuramadıkları belirlenmiştir. Diğer öğrencilerin ivme ile kurdukları ilişkiler, Bilgi (1), Fizik (1), Sevgi (1), İnsan yaşamı (1), Irmak (1), İnsan duyguları (1) ve İhtiyaç (1)’dir. Bu metafor örnekleri aşağıda sunulmuştur.

‘İvme insan duyguları gibidir. Çünkü anlık değişir.’

‘İvme bilgi gibidir. Çünkü bilgi edindikçe hızlanırız.’

‘İvme ihtiyaç gibidir. Çünkü her soruda karşımıza çıkıyor.’

‘İvme insan yaşamı gibidir. Çünkü insanda bazı dönemde aktif bazı dönemde daha pasiftir.’

‘İvme sevgi gibidir. Çünkü artabileceği gibi azalabilir.’

‘İvme fizik gibidir. Çünkü sevilmez ama her zaman lazımdır.’

‘İvme ırmak gibidir. Çünkü değişebilir.’

İş, güç, enerji ve basınç kavramlarına yönelik öğrenci cevapları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. İş, güç, enerji ve basınç kavramlarına yönelik metaforlar

İŞ		GÜÇ		ENERJİ		BASINÇ	
Kavramlar	f	Kavramlar	f	Kavramlar	f	Kavramlar	f
Hayat	2	Kuvvet	3	Güneş	3	Uygulanan kuv	2
Çalışmak	2	Zorluk	2	Su	2	Sıvı	1
Yorulmak	2	Kas	2	Çocuklar	2	Yere basmak	1
Meslek	1	Babam	1	Fenerbahçe	1	Baskı	1
İnsan	1	Bilgi	1	Yaşam	1	Çevremizdeki i	1
Brokoli	1	Halter	1	Besin	1	Akciğerlerimiz	1
Zaman	1	Kaldırmak	1	Puzzle	1	Tork	1
Yaşam	1	Yarış	1	Şarkı	1	Düdüklü tencer	1
Aşk	1	Evren	1	Can	1	Kar	1
Gelecek	1	Demir	1	İhtiyaç	1	Halter	1
Annem	1	Rıza Kayaalp	1	Yemek	1	Boğulma	1
Tren	1	Dağ	1	Çikolata	1	Amaç	1
Silgi	1	Başarı	1	Pil	1	Karda yürümek	1
Hareket	1	Elektrikli alet	1	Hayat kaynağı	1	Kalorifer	1
Kitap	1	Altın bilezik	1	Mazot	1	Kısıtlamak	1
						Korku	1
						Çivi	1

İş kavramına yönelik verilen cevaplar değerlendirildiğinde, öğrencilerin zihinlerinde oluşan kavramların yaşam ile ilgili, diğer fen kavramları ile ilişkilendirilen kavramlar, soyut kavramlar ve kavram yanılgısı içere ifadeler olduğu tespit edilmiştir. Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin büyük çoğunluğu (%82) iş kavramı ile mantıksal bir ilişki kurabilecekleri bir metafor geliştirememişlerdir. Geliştirilen metaforlar ise, Brokoli (1), Aşk (1), Tren (1) ve Silgi (1)'dir. Bu metaforlar aşağıdaki gibidir.

'İş brokoli gibidir. Çünkü sevilmez.'

'İş aşk gibidir. Çünkü sevgisiz ve saygısız yapılamaz.'

'İş silgi gibidir. Çünkü yapıldıkça/kullanıldıkça azalır.'

'İş tren gibidir. Çünkü büyüktür, çaktır.'

Güç kavramına yönelik öğrenci cevapları incelendiğinde, yaşam ile ilgili, diğer fen kavramları ile ilişkilendirilen kavramlar, soyut kavramlar ve kavram yanılgısı ifadeleri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çok azı (%18) mantıksal bir ilişki kurabilmiştir. Bu ilişkiler, Kuvvet (1), Bilgi (1), Evren (1), Altın Bilezik (1) ve Kas (1) kavramlarıyla kurulan ilişkilerdir.

Kavram yanılgılarını da içeren öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir.

'Güç kas gibidir. Çünkü geliştirilebilir.'

'Güç evren gibidir. Çünkü ihtisamlıdır, büyüklüktür.'

'Güç bilgi gibidir. Çünkü ne kadar fazlaysa o kadar iyidir.'

'Güç kuvvet gibidir. Çünkü bir işi yaparken kullandığımız kuvvettir.'

'Güç altın bilezik gibidir. Çünkü her insanda yoktur.'

Enerji kavramına yönelik öğrencilerin zihinlerinde oluşan kavramların yaşam ile ilgili, diğer fen kavramları ile ilişkilendirilen kavramlar ve soyut kavramlar görülmektedir. Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin yarıya yakını (%45) enerji kavramı ile mantıksal bir ilişki kurabilmiştir. İlişki kurulan metaforlar, Su (2), Güneş (2), Pil (1), Çikolata (1), Mazot (1), Can (1) ve İhtiyaç (1) olarak belirlenmiştir. Metafor örnekleri aşağıda verilmiştir.

'Enerji Güneş gibidir. Çünkü vardan yok yoktan var edilemez.'

'Enerji su gibidir. Çünkü o olmadan hayatı sürdürmek imkânsızdır.'

'Enerji pil gibidir. Çünkü bitince bizde hiçbir iş yapamayız.'

'Enerji çikolata gibidir. Çünkü güç verir.'

'Enerji ihtiyaç gibidir. Çünkü hayatımızdaki yeri büyüktür.'

'Enerji mazot gibidir. Çünkü her zaman almamız gerekir.'

'Enerji can gibidir. Çünkü hayatımızdaki birçok ihtiyacımızı karşılar.'

Basınç kavramına yönelik öğrencilerin zihinlerinde oluşan kavramların yaşam, diğer fen kavramları ile ilişkilendirilen kavramlar ve soyut kavramlar olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin tamamına yakını (%82) basınç kavramı ile dikkate değer bir metafor oluşturamadıkları belirlenmiştir. Mantıksal bir ilişki kurulan metaforlar, Çevremizdeki insanlar (1), Halter (1), Korku (1) ve Tork (1)'dur. Fakat bu metaforların yarısı günlük yaşamdaki kullanılan baskı kavramı olarak algılanarak yazılmış metaforlardır. Basınç kavramı ile ilgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir.

'Basınç korku gibidir. Çünkü sıkıştırır.'

'Basınç halter gibidir. Çünkü üzerimize bir kuvvet uygular.'

'Basınç tork gibidir. Çünkü iki konuda kolaydır.'

'Basınç çevremizdeki insanlar gibidir. Çünkü onlarda üzerimize bir baskı uygularlar.'

Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramlarına yönelik geliştirdikleri metaforlar Bilimsel, Soyut, Günlük Yaşam ve Kavram Yanılgısı metaforları kategorilerine ayrılmış ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Geliştirilen metafor kategorileri

KAVRAMLAR	METAFORLAR			
	Bilimsel	Soyut	Günlük Yaşam	Kavram Yanılgısı
Kütle (4)	Tanecikli Yapı	Tanecikli Yapı	Kadınları Kilosu, Abi, Elmas	-
Hacim (4)	Alan, Kütle	Alan, Kütle	Çerçeveler, Kalemlik	-
Özkütle (8)	Öz hacim, Cins, İç Yapı, Matematik	Kimlik, İç Yapı, Parmak İzi Öz hacim, Cins Kişisel Özellik Matematik, İnsan Duruşu	Kimlik	-
Sürat (7)	Hız, Zaman	Yaşam, Kaza, Hız, Zaman	Ateş, Koşu Bandı, Motosiklet	Hız
Hız (1)	-	-	Şeker	-
İvme (7)	Fizik, Bilgi	Fizik, Bilgi, Sevgi, İhtiyaç, İnsan Yaşamı, İnsan Duyguları	Irmak	-
İş (4)	-	Aşk	Tren, Silgi Brokoli	Tren, Silgi, Brokoli, Aşk
Güç (5)	Evren, Kuvvet Kas	Kuvvet, Bilgi	Kas, Altın Bilezik	Kuvvet, Bilgi, Kas, Altın Bilezik
Enerji (7)	Pil, Su, Güneş	Can, İhtiyaç	Pil, Su, Güneş, Çikolata, Mazot	-
Basınç (4)	Tork	-	Halter Çevremizdeki İnsanlar	Çevremizdeki İnsanlar Korku

Tablo 5 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin belirlenen fizik kavramlarına yönelik geliştirdikleri metafor kategorileri bilimsel, soyut, günlük yaşam ve kavram yanılgısı şeklindedir. Burada özellikle sürat kavramını hız kavramıyla karıştırdıkları, iş, güç ve basınç kavramlarında da kavram yanılgılarının olduğu görülmektedir.

Bilimsel kategoride gruplandırılan metaforlar ve bunlar ile ilgili öğrencilerin verdiği cevap örnekleri aşağıda verilmiştir.

'Kütle tanecikli yapı gibidir. Çünkü maddelerin ortak özelliğidir.'

'Hacim Alan gibidir. Çünkü hesaplanabilir.'

'Özkütle iç yapı gibidir. Çünkü sadece kendine ait olan bir şeydir.'

'Sürat hız gibidir. Çünkü ne kadar hızlı ise o kadar süratlidir.'

‘İvme bilgi gibidir. Çünkü bilgi edindikçe hızlanırsınız.’

‘Güç kas gibidir. Çünkü geliştirilebilir.’

‘Basınç tork gibidir. Çünkü iki konuda kolaydır.’

Soyut metaforlar kategorisinde bulunan kavramlara ait öğrenci örnekleri aşağıda verilmiştir.

‘Özkütle kişisel özellik gibidir. Çünkü ayırt edicidir.’

‘Özkütle insan duruşu gibidir. Çünkü herkeste farklıdır.’

‘İvme insan duyguları gibidir. Çünkü anlık değişir.’

‘İvme sevgi gibidir. Çünkü artabileceği gibi azalabilir.’

‘İş aşk gibidir. Çünkü sevgisiz ve saygısız yapılamaz.’

‘Enerji ihtiyaç gibidir. Çünkü hayatımızdaki yeri büyüktür.’

‘Enerji can gibidir. Çünkü hayatımızdaki birçok ihtiyacımızı karşılar.’

Günlük yaşam metaforları ve bu kavramlara ait öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir.

‘Kütle kadınların kilosu gibidir. Çünkü hiçbir zaman değişmez!’

‘Hacim kalemlik gibidir. Çünkü içi ne kadar dolu ise o kadar yer kaplar.’

‘Sürat motosiklet gibidir. Çünkü tehlikeye yol açar.’

‘Hız şeker gibidir. Çünkü fazlası zarardır’

‘İvme ırmak gibidir. Çünkü değişebilir.’

‘İş brokoli gibidir. Çünkü sevilmez.’

‘Güç altın bilezik gibidir. Çünkü her insanda yoktur.’

‘Enerji Güneş gibidir. Çünkü vardan yok yoktan var edilemez.’

Kavram yanılgısı içerisinde olduğu düşünülen araştırma grubundaki öğrencilerin verdiği cevap örnekleri aşağıda verilmiştir.

‘Sürat hız gibidir. Çünkü ne kadar hızlı ise o kadar süratlidir.’

‘İş tren gibidir. Çünkü tren uzundur, büyüktür, çoktur. İşimizde çoktur büyüktür.’

‘İş silgi gibidir. Çünkü kullanıldıkça (yapıldıkça) azalır.’

‘Güç kas gibidir. Çünkü ne kadar güçlüyse o kadar kasımız vardır.’

‘Basınç çevremizdeki insanlar gibidir. Çünkü onlarda bizim üzerimize baskı uyguluyorlar.’

Yukarıdaki verilen cevaplar incelendiğinde bazı öğrencilerin sürat kavramı ile hız kavramını, fiziksel olarak tanımlanan iş kavramı ile günlük yaşamda yapılan eylemler için kullanılan iş kavramını, güç kavramı ile kuvvet kavramını ve basınç kavramı ile baskı kavramını karıştırdıkları görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu kısımda, çalışmanın amacı doğrultusunda ortaya koyulan araştırma sorularına cevap alabilmek için toplanan verilerin yorumlanarak literatüre dayalı tartışmalara, tartışmalar sonrası varılan sonuçlara ve sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın birinci alt problemi, fen bilgisi 1. sınıf öğretmen adaylarının kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramlarına ilişkin zihinsel imajlarının belirlenmesine yöneliktir. Bunun için yapılan uygulamadan elde edilen verilerde, ilgili kavramlara yönelik zihinsel imajlarının, ortaokul ve lise yıllarında eğitim-öğretim sürecinde verilen temalarda bilimsel düzeyde kavramın tanımı, sembolü, matematiksel model ile gösterimi, günlük yaşamla ilgili örnekler vb. ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkilendirmeler incelendiğinde, yanlışlıklar olduğu belirlenmiştir. Bu durum çalışma grubunda bulunan öğrencilerin çoğunun ortaokul ve lise eğitimi sürecinde kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç ile ilgili konularda yeterli bir şekilde ders almadıklarından ya da ders almışlarsa da zihinlerinde yapılandıramadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Örneğin “kütle bir cismin ağırlığının hesaplanmasıdır”, “Kütle maddenin 3 halinden herhangi birini ağırlığıdır” gibi ifadeler kavram yanılgılarının olduğunu göstermektedir. Fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde fizik kavramlarının anlaşılabilirliği üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde, bu kavramların anlaşılabilirliğinin ve günlük yaşama entegre etmede problemlerin olduğu belirtilmektedir (Ayvacı, Bakırcı & Yıldız, 2012; Balbağ, 2018a; 2018b; Töman & Çimer, 2016; Tüysüz, Öztürk, Geban & Bektaş, 2018; Yıldız, 2017). Bu bakımdan değerlendirildiğinde bu çalışmada da öğretmen adaylarının özellikle kütle, hız, sürat, iş, enerji ve basınç kavramlarında problemleri olduğu sonucuna varılmıştır. Fen bilimleri birinci sınıf öğretmen adaylarının bu kavram yanılgılarının giderilmesi onların gelecekte etkili bir fen öğretmeni olmaları yönünden önemlidir. Bu

yüzden öğretim elemanlarının zaman zaman kavram ve olaylarla ilgili imajların belirlenmesi ve buna göre öğretim süreçlerini belirleyip, düzenlemeleri gerektiği önerilmektedir.

Fizik kavramlarına yönelik öğrencilerin imajlarında yani akıllarına ilk gelen şeylerin bazılarının günlük hayatta kullanımı olduğu belirlenmiştir. Örneğin hacim denildiğinde “Saçlar aklıma geliyor” demesinin reklamlarda hacimli saçlar ifadesinin kullanılması, hız kavramında araba reklamlarından etkilenilerek “dehşet bir hızla araba sürmek”, iş kavramı için “aklıma meslekler geliyor” şeklinde açıklama yapılması, güç kavramı için “süper kahramanlar” ifadesini kullanılması, enerji kavramı için “ekmek, yemek, besinler yoluyla güç toplamak” ifadesi, basınç kavramı için “kanın damarlara yaptığı kuvvet, tansiyon” ifadelerinin kullanılması hep günlük hayattan etkilenildiğini göstermektedir. Yaşanmış olayların zihinde kalıcılığının önemli olduğu söylenebilir. Akılda kalıcılık konusunda yapılmış birçok çalışmada yaşanmış olayların etkili olduğu benzer çalışmalarla da tespit edilmiştir. Seren ve Yakıncı (2015) çalışmalarında tıp eğitiminin zorlu bir süreç olmasından dolayı öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve akılda kalıcılık açısından bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerileri arasında, görsel ve işitsel araçlardan yararlanma, dramatizasyon, deney ve simülasyon kullanımı, oyunlarla anlatım gibi yaşanmış olaylar yani episodlar oluşturmaları yer almaktadır. Zihne yaşanmış olaylar kaydedilen bilgiler uzun süreli belleğe gider ve kişi o bilgiyi geri çağırırken bu hafıza elemanından yararlanır. Ünlü ve Aydın (2011) çalışmalarında 8. sınıf öğrencilerinin matematik öğretimiyle ilgili görüşlerini almışlar ve öğrencilerin yaşanan olayların hatırlamayı kolaylaştırdıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Yenigül (2019) yaratıcı dramayla sosyal bilgiler dersinin öğretimde öğrenci görüşlerini belirlemiş ve bu görüşlerde öğrencilerin olayları canlandırma, rol oynama yöntemlerinin kullanılması yani olayın yaşanmış bir olay haline dönüştürülmesinin kalıcılığı arttırdığını ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır. Bu ve bunun gibi çalışmalarda görüldüğü gibi öğrenciler yaşanmış olayları daha kolay hatırlayabilmekte ve açıklayabilmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin fizik gibi soyut kavramları içeren derslerde kavramları yaşanmış olaylar halinde sunmaları öğrencilerin kavramları öğrenmelerinde etkili olacaktır.

Öğretmen adaylarının fizik kavramları konusundaki düşüncelerinin değerlendirilmesi sonucunda bazı öğrencilerin kavramların tanımlarını ezbere söyledikleri tespit edilmiştir. Bu tanımların bazılarının kavram yanlışları içermesinin dışında bir kalıplaşmış cümle olarak söylenmesi öğrencilerin ilgili kavramların tanımlarını zihinlerine önerme hafıza elemanını kullanarak kaydettikleri anlamına gelmektedir. White ve Gunstone (2000) önermelerin kavramların tanımlarının sürekli tekrar ederek kalıplaşmış cümleler halinde zihne kaydettiğini açıklamışlardır. Bu çalışmada da örneğin, öğrenciler hacim kavramıyla ilgili “cismın kapladığı alan”, “maddenin boşlukta kapladığı alan”, özkütle için “birim hacme düşen madde miktarı” “kütlenin hacme bölünmesi”, sürat için “yer değiştirmenin zaman oranı”, “alınan yolun zamana oranı”, hız kavramı için “birim zamanda alınan yolun zamana oranı” “alınan yolun zamana bölümü”, ivme ile ilgili “birim zamandaki hız değişimi”, “hızdaki değişim”, güç için “bir cisme etki eden kuvvet”, “iş yapabilme yeteneği/kabiliyeti”, enerji için “iş yapabilme yeteneği/kapasitesi”, basınç ile ilgili “Bir cisme uygulanan kuvvet “Birim yüzeye dik uygulanan kuvvet” ifadelerini kullanmışlardır. Buradan da anlaşılıyor ki öğrenciler hafıza elemanlarından önermeleri kullanmaktadırlar.

Polat ve Bahar (2012) 9. Sınıf öğrencileri üzerinde çevre sorunlarıyla ilgili yürüttükleri mülakat analizlerinde bilişsel yapıları belirlerken öğrencilerin önermelerden yararlandıklarını tespit etmişlerdir. Kavramlar ve olaylar hakkında görüşmelerin yapıldığı çalışmalarda öğrencilerin sıklıkla önermelere başvurdukları belirlenmiştir (White & Gunstone, 2000). Öğrencilerin kavramları öğrenirken kavramların tanımlarını ezberledikleri ve çok fazla tekrar ederek önerme haline getirdikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin bu becerilere sahip olmalarından dolayı, öğretmenlerin kavramları öğretirken ya da kavramların tanımlarını verirken çok dikkatli olmaları ve doğru ifadeler kullanmaları gerektiği önerilmektedir.

Çalışmanın ikinci alt problemi fen bilgisi 1. sınıf öğretmen adaylarının kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramlarına yönelik metaforlarının belirlenmesine yöneliktir. İlgili kavramlara yönelik metaforların analizinde, araştırma grubundaki öğrenciler (19) seçilen on kavram için 55 (%28,95) tane geçerli metafor üretmişlerdir. Bu geçerli metafor sayısının az olması onların kavramları iyi anlamadıkları ve ilişki kuramadıkları şeklinde yorumlanabilir. İlkokul 3. sınıftan itibaren fen bilimleri dersi almaya başlayan ve fiziksel olaylar teması kapsamında verilen bu fizik kavramlarının anlaşılabilmesi ve ilişki kurulabilmesi gerçekten düşündürücüdür. Öğrencilerin ilgili kavramları üst düzeyde öğrenmedikleri ve anlamlı öğrenme gerçekleştiremedikleri sonucunu

doğurmaktadır. Bunun için ilkokuldan itibaren verilen kavramların öğretiminde anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için uygulamaların yapılması önerilmektedir.

Öğrencilerin geliştirdiği geçerli metaforların yaklaşık %15,68'inin özkütle (8) için geliştirilen metaforlar olduğu, ayrı ayrı yaklaşık %13,73'ünün ise sürat (7), ivme (7) ve enerji (7) kavramları için geliştirilen metaforlar olduğu tespit edilmiştir. Bu dört kavram için geliştirilen metaforlar toplam metaforların yaklaşık %56,86'sını oluşturmaktadır. En az geliştirilen metafor %1,96 ile hız (1) kavramına yöneliktir. Kütle (4), hacim (4), basınç (4) ve iş (5) kavramları için oluşturulan metaforlar toplam metaforların %41,18'ini oluşturmaktadır. Oluşturulan metaforların %21,57'sinin kavram yanlışlığı metaforu olması dikkate alınması gereken bir durum olarak gözükmektedir. Bazı temel mekanik kavramlarına yönelik geliştirilen metafor sayısının az olması, bu kavramlarla ilişki kurabileceği kavram örneklerinin ders ortamında verilmemesinden kaynaklanabileceğini akla getirmektedir. Oluşturulan metaforların yüzde olarak farklı olmasının temel nedenleri arasında öğrencilerin bilgi kaynaklarının bilgisayar, internet, ders kitapları, aile, arkadaş çevresi ve eğitim aldıkları okul ortamı ve öğretmenlerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği de söylenebilir. Lise sürecinde Madde ve Özellikleri ünitesinde kütle, hacim ve özkütle, Hareket ve Kuvvet ünitesinde sürat, hız ve ivme Enerji Ünitesinde İş, enerji ve güç, Basınç ve kaldırma kuvveti ünitesinde basınç kavramına yönelik bilgi verilmesinden dolayı öğrencilerin kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramları sorulduğunda Bilimsel, Soyut ve Günlük Yaşam kavramları olarak kategorize edilen metaforlar oluşturması beklenen bir durumdur. Öğrencilerin kavram yanlışlığı olarak kategorize edilen metaforları oluşturmaları ise arzu edilen bir durum değildir. Genel olarak bu kategoriye bakıldığında, kavram yanlışlığı olarak görülen kavramların kütle-ağırlık, sürat-hız, güç-kuvvet ve fizikteki iş ile günlük yaşamımızda kullanılan iş kavramları olduğu görülmektedir. Araştırmalarda bu kavramlarda genellikle kavram yanlışlığına düşüldüğü belirlenmiştir (Demir, Uzoğlu & Büyükkasap,2012; Erduran Avcı, Kara & Karaca, 2012; Yıldız & Büyükkasap, 2006; Yürümezoğlu, Ayaz & Çökelez, 2009). Bundan dolayı araştırmalarda öğrencilerde kavram yanlışlığı olarak tespit edilen kavramlar sunulurken, bu kavramlar arasındaki temel farklar üzerinde durulmalı, öğrencilerin bu kavramları kolaylıkla ayırt edebileceği günlük yaşamdan örnekler verilmeli ve modeller oluşturularak kavramların zihinlerinde doğru bir şekilde yapılandırılmalarına yardımcı olunmalıdır.

Araştırma grubundaki öğrencilerin geliştirdikleri geçerli metaforlarda belirlenen kategorilerde %35,30 Bilimsel, %56,86 Soyut, %39,22 Günlük Yaşam ve %21,57 Kavram Yanlışlığı olduğu belirlenmiştir.

Yapılan literatür taramasında, belirlenen fizik kavramlarından bazılarına yönelik metafor çalışmalarının gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Ancak ilgili çalışma kapsamında belirlenen tüm kavramların metafor çalışmaları literatürde bulunmamaktadır. Enerji kavramına yönelik, Çelik'in (2016) ısı, sıcaklık ve enerji kavramlarına yönelik öğrencilerin geliştirdikleri metaforların incelendiği çalışmada enerji kavramına yönelik Pil (8), Güneş (6) ve Çikolata (6) metaforlarını oluşturdukları, Çil'in (2018) ortaokul öğrencilerin temel fizik kavramlarına yönelik metaforik algılarını belirlediği çalışmada oluşturulan metaforların Güneş (10), Canlı (7), Su (5) ve Pil (5) metaforları olduğu görülmektedir. Enerji kavramına yönelik araştırma gruplarında benzer metaforların oluşturulmuş olması enerjiiyi zihinlerinde enerji kaynağı ve bir ihtiyaç olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Çil (2018) ortaokul öğrencilerinin basınç kavramına yönelik metaforlarının belirlendiği çalışmada, öğrencilerin oluşturdukları Baskı (46) metaforu bu çalışmada da öğrencilerin ifade ettiği metaforlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla metafor geliştirmede kavramların günlük hayattaki kullanımının çok önemli olduğunu göstermektedir. Öyleyse öğretmenlerin kavramları açıklarken günlük kullanımları ile ilişkilendirmeleri gerektiği önerilmektedir.

Fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıf öğretmen adaylarının ilgili kavramlara yönelik geliştirdikleri metaforların detaylı incelenmesinde, geliştirdikleri metaforlarda derslerde gördükleri örneklerin, öğrendikleri bilimsel bilgilerin ve günlük hayattaki kullanımların ağırlıklı olduğu görülmüştür. Örneğin bilimsel bilginin ve günlük hayattaki ilişkisinin birleştirilerek oluşturulduğu "Kütle kadınların kilosu gibidir. Çünkü hiçbir zaman değişmez!", "Kütle elmas gibidir. Çünkü değeri arttıkça enerjisi de artar.", "Kütle abi gibidir. Çünkü temel bir büyüklüktür." metaforları dikkat çekicidir. Bunun yanında "Özkütle kimlik gibidir. Çünkü ayırt edicidir.", "Özkütle iç yapı gibidir. Çünkü sadece kendine ait olan bir şeydir.", "Özkütle parmak izi gibidir. Çünkü kendine has özeldir." metaforları öğretmen adaylarının ilgili kavramları iyi öğrendiklerinin göstergesidir denilebilir. Sürat kavramına yönelik olan "Sürat ateş gibidir. Çünkü fazlası can yakar." metaforu derinlemesine irdelendiğinde, bunu geliştiren

öğrencinin aşırı süratten dolayı başına can yakıcı bir olayın geldiğini ve metaforu geliştirdiğini düşündürmektedir. Metaforlar insanların iç dünyasını yansıttıklarından dolayı gerçekten öğretmenlerin öğrencilerini tanımalarına yardımcı olan araçlardır. Psikolojide, danışanın ilişkisiz görünen yaşantıları arasında bağlantı kurmaya yardım eden metaforlar, bu yaşantılara bağlı olarak ortaya çıkan duyguların ve algıların bağlanmasına, daha iyi anlaşılmasına olanak sağlar. Birbirinden farklı görünen duygusal, bilişsel, algısal ve yaşantısal parçaları bir araya getirme gücü olan metaforlar zenginleştirici bir öğrenme kaynağı olarak görülmektedir (Robert ve Kelly, 2010). Aristo: ‘Metaforun efendisi olmak en önemli şeydir. Metafor, dehanın göstergesidir çünkü iyi bir metafor, farklılıkların içindeki benzerliğin sezgisel olarak algılanmasını içerir. Sıradan kelimeler zaten bildiklerimizi iletirler, metaforlar yolu ile yeni şeylere tutunuruz’ (Akt. Rosenman, 2008, s. 393). Öyleyse öğretmenlerin ders sürecinde metaforlardan yararlanmaları öğrencilerinin iç dünyalarını da tanımalarına yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerini tanımak istediklerinden metaforlardan yararlanabilecekleri önerilmektedir.

Araştırma bulgularına göre fen bilgisi öğretmen adayları kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramlarına yönelik olarak farklı kategorilerde toplanabilecek farklı metaforlar geliştirdikleri söylenebilir. Metaforların derinlemesine incelenmesi sonucunda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönden çok farklı düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu düşüncelerinin sebepleri mülakatlarla araştırılabilir. Bunun için öğretmenler bunu dikkate alarak metaforları mülakatlarla destekleyebilirler. Böylece daha etkili bir öğretim yapılabilir. Çünkü aynı metaforun farklı adaylar tarafından geliştirilmesinden çevre, ortak yaşantı, kültür, gelenek ve alışkanlıkların da metafor geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir ve bunların araştırılması önemlidir.

Çok farklı zihin yapısına sahip olmamızdan dolayı, bizim ne düşündüğümüz, nasıl düşündüğümüz, nasıl ilişkilendirdiğimiz, nasıl anladığımız kendimize özeldir. Bu çalışmanın sonuçları da bunu kanıtlamıştır.

Bu sonuçlara bağlı olarak yukarıda ifade edilen önerilere ek olarak geliştirilen öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- ✓ Eğitimin her kademesinde öğrencilerin kavramlarla ilgili algılarını metaforlarla ortaya çıkarmak için araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Literatürde kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş ve güç kavramları ile ilgili metaforik bir çalışma olmamasından dolayı öğrencilerin bu kavramlarla karşılaştığı sınıf düzeylerinden başlayarak eğitimin her kademesinde belirtilen kavramlarla ilgili algıları metaforlarla tespit edilebilir.
- ✓ Üniversite ortamındaki öğretmen adaylarının kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç ile ilgili ürettikleri metaforların mezun olduğu lise, yaş ve cinsiyet gibi demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılabilir.
- ✓ Farklı üniversitelerde öğrenim gören ama aynı programda bulunan öğretmen adaylarının/öğrencilerin kütle, hacim, özkütle, sürat, hız, ivme, iş, güç, enerji ve basınç kavramları ile ilgili ürettikleri metaforlarda farklılık olup olmadığı araştırılabilir.

Belirlenen yıllar arasında yapılan metaforik çalışmalarda ortak olarak kullanılan metaforlar ve bu metaforların hangi kavramlara karşılık olarak kullanıldığına yönelik bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 171, 100-108.
- Aydın Günbatır, S. (2019). Olgü bilim (fenomenolojik araştırma) yöntemi. (H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu) İçinde Eğitimde Araştırma Yöntemleri (s. 293-316). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yoluyla analizi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H. & Yıldız, M. (2012). Kütle, ağırlık ve yerçekimi kavramlarının farklı öğretim seviyelerindeki öğrencilerin anlama düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 381-397.

- Balbağ, M. Z. (2018a). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak kütle ve ağırlık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 69-81.
- Balbağ, M. Z. (2018b). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hız ve sürat kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi (KİT) uygulaması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 38-47.
- Black, M. (1993). "More about Metaphor", *Metaphor and Thought*. 2. Edition Ed. A. Ortony. p. 19-41. Cambridge: Cambridge University Press,
- Candan, A. S., & Öztaş, S. (2017). Secondary School Students' Metaphors about the History Concept. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 507-526.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çelik, H. (2016). An Examination of cross sectional change in student's metaphorical perceptions towards heat, temperature and energy concepts. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(3), 229-245.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 269-283.
- Çil, D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin temel fizik kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Değirmenci, S., & Karamustafaoğlu, O. (2018). Kitap incelemesi: Doğru bilinen yanlışlardan, yanlış bilinen doğrulara: fizikte kavram yanlışları. *İlköğretim Online*, 17(3), 5-18.
- Demir, Y., Uzoğlu, M., & Büyükkasap, E. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket ile ilgili sahip olduğu kavram yanlışlarının belirlenmesinde kullanılan karikatürlerin ve çoktan seçmeli soruların etkililiğinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 88-102.
- Demirtaş, H. & Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin metaforları (İnönü Üniversitesi Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 113-143.
- Ekiz, D., & Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Erduran Avcı, D., Kara, İ. & Karaca, D. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının iş konusundaki kavram yanlışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 27-39.
- Eryılmaz, A., & Tatlı, A. (2000). ODTÜ öğrencilerinin mekanik konusundaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 93-98.
- Fırat, M. & Kabakçı Yurdakul, I. (2012). University Metaphors: A Study of Academicians' Perspectives. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(2), 194-206.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34(1), 1-14.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. 2. Baskı. Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu. Ankara: Anı Yayıncılık,
- Gödek, Y., Polat, D., & Kaya, V. H. (2018). *Fen Bilgisi Öğretiminde Kavram Yanlışları*. 2. Baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Güloğlu, B., & Karairmak, Ö. (2012). Metafor: Danışan ve Psikolojik Danışman Arasındaki Köprü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 122-135.
- Kuru, İ., & Güneş, B. (2005). Lise 2. sınıf öğrencilerinin kuvvet konusundaki kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1-17.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çev. G.Y. Demir). 2. Baskı, İstanbul: İthaki Yayınları.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ortony, A. (1993). *Metaphor, Language and Thought*.- *Metaphor and Thought*. Ed. A. Ortony. p. 1-16. Cambridge University Press.

- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26(1), 3-50.
- Öztuna Kaplan, A., Yılmazlar, M., & Çorapçıgil, A. (2014). Fizik bölümü 4. Sınıf öğrencilerinin mekanik odaklı bilgi düzeyleri ve kavram yanılgılarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 627-642.
- Polat, G., & Bahar, M. (2012). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları hakkında bilişsel yapılarının tespiti. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 97-120.
- Ritchie, D. (2013). *Metaphor*. New York: Cambridge University Press.
- Robert, T. & Kelly, V. A. (2010). Metaphor as an instrument for orchestrating change in counselor training and the counseling process. *Journal of Counseling and Development*, 88, 182-188.
- Rosenman, S. (2008). Metaphor, meaning and psychiatry. *The Royal Austrian and New Zealand College of Psychiatrists*, 16(6), 391-396.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının 'öğretmen' kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Schreglmann, S. & Kazancı, Z. (2016). Öğretmen adaylarının 'yaratıcı öğretmen' kavramına yönelik metaforik algıları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 21-34.
- Seren, L.P. & Yakıncı, C. (2015). Tıp eğitiminde akılda kalıcılığı nasıl sağlarız? *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 58(3), 123-130.
- Tavukçuoğlu, E. (2018). Lise öğrencilerinin sürtünme kuvveti, ivme ve eylemsizlik kavramlarıyla ilgili bilişsel yapılarının araştırılması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- Töman, U., & Çimer, S. O. (2016). Enerji kavramının farklı öğrenim seviyelerinde öğrenilme durumunun araştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 31-43.
- Tulunay Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 78-93.
- Tüysüz, M., Öztürk, G., Geban, Ö., & Bektaş, O. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının fizik, kimya ve biyoloji disiplinlerinin entegrasyonuna ilişkin görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 130-145.
- Ünlü, M., & Aydın, S. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik öğretiminde öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 101-117.
- Yağbasan, R., & Gülçiçek, A. G. Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 102-120.
- Yeniğül, Ç. K. (2019). Sosyal bilgiler dersinde bir yöntem olarak yaratıcı dramın kullanımına yönelik öğrenci görüşleri: bir dünya savaşı atölyesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 1-14.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 11. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A & Büyükkasap, E (2006). Fizik öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusundaki kavram yanılgıları ve öğretim elemanlarının bu konudaki tahminleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 268-277.
- Yıldız, A. (2017). Öğretmen adaylarının skaler ve vektörel nicelikleri anlama düzeylerinin incelenmesi. *Education Sciences*, 12(3), 86-93.
- Yıldızlı, M. E. (2017). Yönelim metaforlu deyimlerin sınıflandırılması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1489-1498.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.
- Yürümezoğlu, K., Ayaz, S. & Çökelez, A. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin enerji ve enerji ile ilgili kavramları algılamaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi*, 3(2), 52-73.

Extended Abstract

As it is known, all courses developed and applied in our country have been designed for meaningful learning and learning to learn in the curriculum since 2004. In addition, key concepts specific for the field should be learned and associated with daily life. Physics, one of the sub-branches of science, is a course that students have fears both emotionally and it is not cognitively understood by students. In studies on the comprehensibility of the concepts of physics, it has been stated that there are a lot of misconceptions. One of the areas where the misconceptions are the most is about mechanical concepts. When these mechanical concepts examined, it is seen that these misconceptions are the concepts of mass, volume, mass, speed, velocity, acceleration, work, power, energy and pressure. There are many methods to reveal the current knowledge of students about these concepts. Metaphors are used for individuals to determine how they keep these concepts in their mind, how they express these concepts. Metaphors reflect individuals' thoughts about objects, facts and events in the universe. Therefore, it is thought that students who have just started their university education have been influenced by their past experiences, their close and distant environments, teachers and friends. Metaphors they construct on some concepts such as mass, volume and pressure can be used as a rich data source in teaching these concepts. Determining mental images is very important in understanding how students perceive concepts, make sense of them, and how they place them in their minds. It is very important to find out what students think related to physics concepts that are difficult to understand and why they think so. When the relevant literature analyzed, there are studies in which mostly misconceptions about physics are determined, but the number of studies for researching the factors that cause misconceptions is very low. The relevant study is thought to contribute to the literature in terms of both determining the mental images and investigating the reasons why students use them, as well as determining the metaphors for the related concepts. This research was carried out to determine the mental images and metaphorical perceptions of science prospective teachers regarding the concept of mass, volume, mass, speed, velocity, acceleration, work, power, energy and pressure. Within the framework of this main purpose, answers to the following questions were sought: 1- What are the mental images of freshman prospective teachers towards the concepts of mass, volume, density, speed, velocity, acceleration, work, power, energy and pressure? 2- What are the metaphors of freshman prospective teachers towards the concepts of mass, volume, density, speed, velocity, acceleration, work, power, energy and pressure? This study was carried out with the phenomenology method, one of the qualitative researches. In qualitative research, it is essential to bring the bottom to the surface by going deep. Phenomenological method is used in determining mental images and metaphors. Phenomenological studies are carried out to investigate the individuals participating in the research as a result of their experiences, what they think, their perceptions, concepts and the ways and ways of establishing relationships between them. The study group of the research consists of 19 (F=17, M=2) freshman science prospective teachers who started their education in a faculty of education in the fall semester of the 2019-2020 academic year, considering the volunteerism and easy accessibility. The study group was made according to the purposeful sample selection. The data collection tool prepared by the researchers consists of open-ended questions to determine mental images and metaphors for mass, volume, density, speed, velocity, acceleration, work, power, energy and pressure concepts. The research group was asked 'What comes to your mind when you say '....'? Explain, or specify by drawing to determine their mental images then they are asked to complete the question 'The question was asked to determine the mental images for the desired concept, and the question 'Because ... ' to determine the metaphors. In the analysis of the data collected in this study, firstly mental images were determined by examining the answers given by the participants regarding the concepts. Then, mind maps were drawn for the concepts in the direction of the answers of each prospective teacher. After the determination of these images, the explanation of each student was evaluated one by one and the answers given were listed. In the analysis of these answers, the original expressions were taken as they were and the findings were presented. It is noteworthy that there are misconceptions in these explanations. In the analysis of the answers given to the question used in determining the metaphors for the related concepts, an analysis method consisting of 'naming', 'sorting', 'categorization', 'validity and reliability' and 'transferring data to computer' was used. The first sub-problem of the study is to determine the mental images of science prospective teachers related to mass, volume, density, speed, velocity, acceleration, work, power, energy and pressure concepts. In the data obtained from the application, it was found out that the mental images about these concepts were associated with the

symbol, the mathematical model, examples of daily life, etc. in the themes given in the education process during the secondary and high school years. It was concluded that prospective teachers had problems especially in terms of mass, speed, velocity, work, energy and pressure. The elimination of these misconceptions of first-year science prospective teachers is important to make them an effective science teacher in the future. Therefore, it is suggested that faculty members should determine the images related to concepts and events from time to time and determine and organize their teaching processes accordingly. As a result of evaluating the prospective teachers' thoughts on the concepts of physics, it was determined that some students expressed the definitions of the concepts by heart. The fact that some of these definitions contain misconceptions as a stereotypical sentence means that students record the definitions of the related concepts by using the memory element. The second sub-problem of the study is to determine the metaphors of prospective science teachers' mass, volume, density, speed, velocity, acceleration, work, power, energy and pressure concepts. In the analysis of metaphors related to these concepts, they produced 55 (28.95%) valid metaphors for 10 concepts selected from candidates in the study group (19). The low number of these valid metaphors can be interpreted as that they do not understand the concepts well. In the detailed examination of the metaphors developed by science prospective teachers for the related concepts in the first grade, it was observed that the examples they saw in the lessons in the metaphors they developed, the scientific knowledge they learned, and their daily use. As a result of in-depth examination of metaphors, it can be interpreted those students think very different in terms of cognitive and affective aspects. The reasons for these thoughts can be explored through interviews. Therefore, prospective teachers can support metaphors with interviews. Thus, a more effective teaching can be performed. It is clear that environment, common life, culture, traditions and habits are thought to be effective in developing metaphors.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = T.C. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 14/02/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 30640013-044

**PRE-SERVICE EFL TEACHERS' BELIEFS ABOUT EDUCATIONAL PHILOSOPHIES IN
RELATION TO TEACHER EMOTIONS**

Aydan IRGATOĞLU*

Özkan KIRMIZI**

ABSTRACT

Human beings are emotional beings, which, to a large extent, determines their cognitive and social relations with their environments. Since teaching is an occupation that involves working with human beings, emotions are highly relevant for teachers. Therefore, the purpose of the present study is to examine the potential relationship between pre-service EFL teachers' educational philosophies in term of teacher emotions. In order to collect data, two research tools are used. The first one is the Philosophical Preference Evaluation Scale, prepared by Çetin et al (2012). This questionnaire conceptualizes educational philosophies under five headings, notably perennialism, essentialism, existentialism, progressivism and reconstructionism. The second research tool that is utilized in the present study is the Teacher Emotion Inventory, developed by Chen (2018). This inventory includes five emotions, which are joy, anger, love, sadness, and fear. The results indicated that joy and love are two of the most common emotions experienced by pre-service EFL teachers. In addition, as for educational philosophies, the most common one was existentialism, indicating that the center of education, according to pre-service EFL teachers, should be the student.

Keywords: Pre-service EFL teachers, teacher emotions, educational philosophy, existentialism

**İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN DUYGULARINA İLİŞKİN
EĞİTİM FELSEFELERİ KONUSUNDAKİ İNANÇLARI****ÖZ**

İnsan, çevresi ile bilişsel ve sosyal ilişkilerini büyük ölçüde belirleyen duygusal varlıktır. Öğretmenlik insanlarla çalışmayı içeren bir meslek olduğundan, duygular öğretmenler için oldukça önemlidir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen duyguları ile eğitim felsefeleri arasındaki potansiyel ilişkiyi incelemektir. Veri toplamak için iki araştırma aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, Çetin ve diğerleri (2012) tarafından hazırlanan Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği'dir. Bu anket eğitim felsefelerini, özellikle kalıcılık, özcülük, varoluşçuluk, ilerlemecilik ve yeniden yapılanma olmak üzere beş başlık altında kavramsallaştırmaktadır. Bu çalışmada kullanılacak ikinci araştırma aracı Chen (2018) tarafından geliştirilen Öğretmen Duygu Envanteri'dir. Bu envanter neşe, öfke, aşk, üzüntü ve korku olmak üzere beş duyguyu içerir. Sonuçlar, neşe ve sevginin, İngilizce öğretmen adaylarının yaşadığı en yaygın iki duygu olduğunu gösterdi. Ayrıca eğitim felsefelerinden en yaygın olanının varoluşçuluk olduğunu gösterdi ve bu durum, İngilizce öğretmen adaylarına eğitimin merkezinin öğrenci olması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretmen adayları, öğretmen duyguları, eğitim felsefesi, varoluşçuluk

INTRODUCTION

To direct educational processes, educational philosophy which is related to the ideas and their applications to education plays an important role. It may consist of the views of teachers on instructional methods, their impacts on behaviors, beliefs, or choices. It would not be an overstatement to argue that the values and behaviors of teachers derive from their educational philosophies (Yılmaz, et al., 2011). Additionally, the philosophies of education relate to how teachers build their classroom environments and how perceptive they are to changes in their fields (Çetin et al., 2012)

* Dr. Faculty Member, Ankara Hacı Bayram Veli University, School of Foreign Languages, Ankara, aydan.irtatoglu@hbv.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0773-4619>

** Assoc. Prof, Karabük University, Faculty of Letters, English Language and Literature Department, Karabük, ozkankirmizi@karabuk.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3419-8257>

The cognitive or intellectual side of manners is formed by beliefs and emotions. As a result, to understand and identify the actions of the associated community, it is very appropriate and necessary to establish the educational beliefs and emotions of teachers and prospective teachers. Studying the beliefs and emotions of teachers has a crucial significance in terms of understanding teacher behavior (Enochs and Riggs, 1990). The related literature notes that educational beliefs and emotions are built based on educational philosophy (Rideout, 2006). The main role of educational philosophy is to organize and compose the educational beliefs and emotions learned through the assessment and analysis of several possibilities (Rideout, 2006). Therefore, it can be claimed that the educational philosophies constitute the foundations of educational beliefs and emotions. In this study, it was therefore preferred to configure and assess educational beliefs based on the philosophies of education in terms of teacher emotions.

Emotions related to the teacher's beliefs play a vital role in understanding educational philosophies. These two concepts, emotions, and beliefs are part of the same development process, according to Barcelos & Ruohotie-Lyhty (2018) as they are both structured, contextual, and dynamic. According to Gill & Hardin (2014), the lack of comprehension of the beliefs of the teachers is a lack of knowledge of affective structures like emotions. This is because emotions and beliefs have a vital role in the everyday working life of teachers. Loh & Liew's research (2016) explored the diverse emotional activities of the instruction of English and highlighted the significance of administrative and emotional work in policy and localized practice.

It is evident from the field research and studies that the philosophy adopted by teachers has a major influence on the teaching setting and choices, actions, and attitudes (Doğanay, 2011). Due to its significance, the relationship between the emotions and educational philosophy of each educator ought to be examined and understood to optimize their contribution towards education processes and to achieve objectives.

It is necessary to be aware of the relationship between emotions and the educational philosophy of teachers who execute these systems regularly in classrooms. It is also equally necessary to investigate the relationship between the educational philosophies and emotions of teachers. The knowledge that would have been obtained by such a study could allow the teachers' tendencies to be better assessed in the implementation of a course in schools and universities. Real encouragement and preparation would help to meet the aims of education programs in the long term.

A wide number of studies about the educational philosophies has been conducted (Kahramanoğlu & Özbakış, 2018; Arslan, 2016; Baş, 2015; Tunca, Alkim Sahin & Oğuz, 2015; Yılmaz & Tosun, 2013; Doğanay & Sarı, 2003). Furthermore, several studies have been performed to describe the relationship between educational views of the teachers in service and their beliefs about critical thinking, epistemological beliefs, perceptions of self-effectiveness and teaching approaches (Aybek & Aslan, 2017; Çakmak, Bulut & Taşkıran, 2016; Çelik & Orçan, 2016; Şahan & Terzi, 2015; Kumral, 2015; Beytekin & Kadı, 2015; Alkın-Şahin, Tunca & Ulubey, 2014; Biçer, Er & Özel, 2013; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013). However, not much research has been conducted on the potential relationship between pre-service EFL teachers' educational philosophies and teacher emotions. As a result, this study aims to find out whether there is a relationship between educational philosophies and emotions of pre-service English Language Teachers.

REVIEW OF LITERATURE

Educational Philosophy

Educational philosophy allows teachers to be involved in their own beliefs and values, to understand why they exist, who they are, and to some degree, where to go (Demirel, 2015). Educational philosophy entails the development of the interest, studying, wondering, questioning, and comprehension efforts of teachers. While some concepts of philosophy have not been fully accepted, it can be considered as a bonding process based on the establishment of truth and a total of productions obtained at the end of this process (Demirel, 2015).

However, the educational philosophy is described as a discipline and conceptions that orientate education, form objectives, and direct educational applications (Yılmaz, et al., 2011). It has also been extended and defined as a branch of philosophy that deals with the problems of the possibilities, nature, objectives, and methods of education with methods peculiar to philosophy. It is aimed at addressing questions such as whether it is possible for education or not, whether education is

autonomous in terms of conveying certain philosophies and doctrines, whether a teacher needs to be trained or not, whether knowledge and experiences or abilities are mainly transferred in education, whether education can handle facts and whether educational gaps exist between education and training. In this sense, education philosophy is considered as a discipline or method of thought that gives educators a point of view (Yılmaz, et al., 2011). The introduction of major approaches to different conceptions of education theory helps to strengthen connections between the goals, functions, programs, and methods of education and these philosophical situations. All subsystems of education, connections, and continuity with educational theory can be evaluated. Indeed, all educators have some form of educational ideology consciously or not. Teacher strategies have a practical influence on the teaching types of various educational philosophies. For example, they can manage their courses according to their knowledge of approaches. In other words, classroom applications are directed by the beliefs of teachers in school and learning (Hermans, et al., 2008).

How to classify educational philosophies is also an important topic. A variety of categorization suggestions are available. For educational philosophies, Wiles & Bondi (2007) suggest six categories: perennialism, essentialism, progressivism, re-constructionism, naturalism, and existentialism. On the other hand, five factors, including perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism, and existentialism, are offered by Yılmaz et al. (2011). Additionally, Demirel (2015) divides the educational philosophy into five and introduces the most popular typologies: perennialism, essentialism, progressivism, existentialism and deconstructivism. In this study, Demirel's (2015) categorization is taken into consideration and the associated educational philosophies are briefly clarified.

The theory behind perennialism is classical idealism and realism. Universal values and tradition are emphasized in education. For perennialism, everywhere, and always, moral concepts and beliefs are the same, including human nature. People are expected to be educated considering these facts. According to perennialists, training aims to improve the human mind and will, conform to universally accepted facts, engage in rational thought, use deduction, be free and responsible, work with a discipline and not copy life (Ergün, 2009). The goal of a perennialist classroom is to be a well-organized and well-disciplined environment that allows students to establish a long-term search for reality. Opponents of this educational philosophy agree that education should constitute an effort ready to give these ideas to students and direct their thinking process to the realization and comprehension of great works; literary works written by the finest thinkers of history who transcend time and are never obsolete. The value of managing contents and cultivating thinking skills is the emphasis of perennialists (Yazgı, 2020)

Realism and idealism are the basis of Essentialism. According to essentialists, knowledge by birth does not empower man; knowledge is gained in time and it can only be obtained by induction for this purpose. Essentialists, as perennialists, consider a teacher as an expert on a specific topic and the only person in the class responsible for decision-making as students are not old enough to consider what they want and what is more important (Ergün, 2009). The main goal of education, according to essentialists, is to raise intelligent, social, and talented individuals by transmitting the knowledge and cultural heritage of society to younger generations (Yılmaz, et al., 2011). Existential education focuses on ensuring that the student is responsible and is the very person who decides about their lives through self-identification (Yazgı, 2020). Courses such as poetry, literature, tragedy, and philosophy, which are thought to bring various cultures together, help to extend the horizon of the students (Yazgı, 2020). Progressivism, unlike perennialism and essentialism, opposes universal truths that are unchanging and absolute and considers change as the focus of an education. It can be claimed that progressivism is the introduction of pragmatism into education. This movement rejects traditional education's intense formalism, its rigid and restrictive sense of discipline, and its teacher-centered, passive approach to education that educates passive citizens. All kinds of applications should be focused on the hedonistic motive of humans in the education process. Knowledge is obtained through scientific method and trial and error, according to this movement. Activity-based instruction is student-centered. Education is not for the preparation of life it is real life. The syllabus of classes should be composed according to the students' skills, and knowledge (Ergün, 2009). On the other hand, school is a model of community. School is not a place where students are prepared for life; life is lived in it. For this reason, everything in life should also be experienced at school, too (Ergün, 2009).

Reconstructionism is considered as progressivism's follower, and pragmatism is also the basis of this movement. Humanity has hit the edge of turnout according to this movement; it is thought that it would either disappear or step into a new society. To solve the cultural turmoil of our era, the primary goal of education is to restore society. The fundamental principles that Western culture has developed should be re-evaluated to do so. Education, in this sense, should be seen as an instrument for shaping a global society based on shared values, since education is what is required to resolve the current crisis. Training is not just life; it is the future as well. Society is expected to be influenced and arranged by training. Reconstructionists find the ideas of the progressivists misleading, as they adopt a learner-centered approach to education and highlight the needs of the middle class. For them, a community-centered education that takes care of the needs of all society is very necessary (Ergün, 2009).

The reflection of existentialism in education is existentialist education. Existentialism is neither a school of ideas nor a philosophical trend trapped in narrow frames of some doctrine. Life itself is philosophy. As life flows like a river that has chosen its path (Çetin, et al., 2012), existence cannot be reduced to any laws or codes. Human freedom is the common point where existentialist theorists agree. Existentialists point out that they want to show people that they are free and that are irrespective of what to do in a given situation, they can choose what to value and how to live (Çetin, et al., 2012). In this sense, an existentialist life and the goal of education set people free, provide consciousness of their liberty, and mindful of the importance of their desires (Çetin, et al., 2012). Theories of education have also been influenced by the views of existentialism. Education should therefore be structured based on experiences that will help a person to enrich his/her point of view in life and make him/her choose. Students with a wide range of diversity should be confronted with social and natural events and circumstances because these are resources that transport one towards self-fulfillment. What a student feels, does, and thinks is quite important. Learners are subjects rather than objects of the education process. Students are normally taught for social, community, and environmental adjustment. This prevents a person from becoming an individual. The purpose of education in other movements is easy to recognize, while existentialism is not so easy to do this because the present approach to education is strongly criticized by existentialism (Yazgi, 2020).

Mentioned educational philosophies have been developing through the years and becoming more learner-centered. The students' interests are taken further into account. Even so, traditional philosophies do not disappear. They still exist as focusing on one educational philosophy is inadequate today and an eclectic approach is desired. With changes in the world, it should be taken into consideration that educational philosophies may be chosen according to the emotions of the teachers. As a result, the relationship between them is to be analyzed.

Teacher Emotions

In the last two decades, research on teacher emotions has drawn further attention. The role of teacher emotions in education, learning, and the well-being of teachers is emphasized by researchers as Uitto, Jokikokko, & Estola (2015) and Yin, Huang, & Wang (2017). While teacher emotions are believed to be related to educational philosophies, there is some limited evidence of the relationship between them.

So far, the concept of emotion has not been agreed upon. Pekrun (2014) defined the term emotion as a complex and multicomponent-psychological mechanism that involves affective, expressive, cognitive, and motivational elements. In more detail, emotions are described as 'social, personal ways of being that emerge from conscious and/or unconscious decisions about perceived outcomes, which achieve goals or maintain norms or beliefs in a transaction, within the framework of social-historical contexts,' to focus on interrelated perspectives of emotional experience (Schutz et al., 2006). Social, cultural, and political influences have a major influence on how, why, and when people create, control, and show emotions through environmental experiences. Similarly, teacher emotions are not 'internalized sensations,' but are integral to the manner they relate to and communicate with pupils, colleagues, and parents. In this respect, teacher emotions are known to be mental behaviors of individual teachers and help them to consider other people's emotions, their emotional regulatory ability, and their responses (Farouk, 2012).

Emotions are classified into different categories by researchers. Emotions were initially listed as positive and negative values. On the other hand, it is argued that this has been too simplistic for scholars (Lee et al, 2013; Sutton & Wheatley, 2003). Parrott (2001) suggests a tree structure covering

a range of particular emotions in sequential order in three levels, namely the primary, secondary and tertiary levels. The primary level consists of six fundamental emotions which are surprise, anger, joy, sadness, love, and fear. The secondary level consists of an additional set of emotions that can be assigned in the six primary levels, while the tertiary level consists of more detailed and superficial emotions grouped into the secondary. Parrott (2001) argued that this tree structure can serve as legitimate research mean to examine the essence of human emotions. The emotional tree structure offers a detailed overview of human emotions and shows the interconnected nature among various emotions in various dimensions (Jenkins, et al., 2017). In this research study, the Parrott tree model is used as a basis for interpreting teacher feelings, and five emotions, which are joy, anger, love, sadness, and fear are discussed.

The literature underlines the importance of emotions of teachers in various aspects of education, including pupils, teachers, and learning. In some research studies conducted so far, teacher's emotions are widely accepted in connection with cognition and motivation (Uitto et al., 2015). Teacher emotions have been reported to affect several aspects of their cognitive processes (Neville, 2013). Positive emotions are claimed to encourage more deep pedagogical thoughts; while negative emotions demoralize the enthusiasm of teachers (Sutton & Wheatley, 2003). Moreover, the teacher's emotions have been described as being linked to self-efficacy, insecurity, identity, fatigue, and well-being (Yin et al., 2017). More importantly, teachers are argued to completely express their well-being by triggering pleasant emotions and deactivating negative feelings (Jenkins et al., 2017). Also, teacher emotions are related to collegial relationships and colleague trust (Yin et al., 2017). Moreover, several studies have found out that teacher emotion is related to instructional behaviors (e.g., Saunders, 2013). Findings show that the positive emotions of teachers motivate them to follow innovative methods of instruction, while negative emotions appear to undermine their flexibility and creativity (Becker et al., 2014).

Studies have also shown that teacher emotions influence many facets of student life, including student emotions student relationships, dedication, and motivation (Becker et al., 2014). Empirical evidence suggests that teacher pleasure is linked positively to student pleasure in a classroom (Frenzel, 2014). There tends to be a fundamental 'emotional filter' between a teacher and a student. Lecturers with negative feelings are found to be likely to minimize the likelihood of students utilizing a deeper level of cognitive learning (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). Classrooms with positive feelings are more likely to create a better learning atmosphere for students to learn and improve (Zembylas, 2005a).

Although a lot of studies are conducted on teacher emotions, the relationship between emotions and philosophies has received little attention (Barcelos and Ruohotie-Lyhty, 2018). A criticism of L2 teacher education programs is that L2 teaching initiatives are concerned with training teachers for implementation, but they do not discuss complex problems, like emotional concerns in language courses (Sarıçoban & Kirmızı, 2020). The philosophies of teachers are ignored, too. The relationship between emotions and educational philosophies should therefore receive special attention. As such, the present study set out to answer the following research questions:

1. What are pre-service EFL teachers' perceived emotional tendencies?
2. Which educational philosophies are more common among pre-service EFL teachers?
3. Do male and female pre-service EFL teachers differ in terms of their perceptions about emotions and educational philosophies?
4. Which emotions correlate with which educational philosophies?

METHOD

Participants

The study was carried out in 2020. The total number of the participants in the present study was 98. All the participants are pre-service EFL teachers studying at ELT Departments. The number of female participants is 63 (64,3%) and the number of male participants is 35 (35,7%). The number of 1 grade students is 47 (48%), 2 grade students 28 (28,6%), 3 grade students 15 (15,3%), and 4 grade student 8 (8,2%). Descriptive statistics about the participants is given in Table 1.

Table 1. Descriptive statistics about the participants

grade	Total
-------	-------

		1 grade	2 grade	3 grade	4 grade	
gender	female	28 (28,6%)	18 (18,3%)	9 (9,1%)	8 (8,2%)	63 (64,3%)
	male	19 (19,3%)	10 (10,2%)	6 (6,1%)	0 (0)	35 (35,7%)
Total		47 (48%)	28 (28,6%)	15 (15,3%)	8 (8,2)	98 (100%)

Data collection tools

Data were collected by means of two research instruments.

1. *The Teacher Emotion Inventory (TEI)* includes 31 items and is divided into five dimensions, which are joy, love, sadness, anger, and fear. Among these feelings, joy and love are positive feelings whereas sadness, anger, and fear are negative feelings. Love represents the desire or passion for the teaching profession as well as affection for students (Parrott, 2001). The original reliability was calculated as ($\alpha = .84$) (Chen, 2016). TEI examines five major emotions with 31 items: joy (5 items), love (5 items), sadness (5 items), anger (5 items), and fear (6 items). The Cronbach’s alpha values are given in Table 2. The table indicates that the general reliability level for TEI is ,761, indicating a high level of reliability.

2. *Teaching philosophies scale (TPS)*: TPS used in the present study was designed and validated by Yılmaz et al (2011). This tool is a Likert-type tool containing 40 items. It has five sub-dimensions: (1) progressivism (13 items), (2) existentialism (7 items), (3) reconstructionism (7 items), (4) perennialism (8 items), and (5) essentialism (5 items). The answers given to TPS range from strongly disagree (1) to strongly agree (5). The total reliability level of TPS was calculated as ,818, indicating a high level of reliability. The values are given in Table 2.

Table 2. Reliability analysis

Variables	number of items	Cronbach’s alpha value
Emotions	26	,761
Joy	5	,710
Love	5	,600
Sadness	5	,636
Anger	5	,717
Fear	6	,730
Teaching philosophies	40	,818
Progressivism	13	,793
Existentialism	7	,801
Reconstructivism	7	,673
Perennialism	8	,674
Essentialism	5	,717
Total	66	,825

Data Analysis

The quantitative data collected through questionnaires were analyzed through SPSS 22.

FINDINGS

In this section, initially the descriptive statistics are presented regarding teacher emotions and teaching philosophies are presented. Then, inferential statistics such as t-test and ANOVA are given where we compare male and female students as well as grade levels in terms of their emotions and philosophies of teaching. Finally, we present two correlation analysis to see which dimensions of teaching philosophies correlate with emotions.

Descriptive results regarding emotions are given in Table 3. This table shows that the highest mean score belongs to joy ($M=4,52$). This shows that pre-service EFL teachers in the present study believe that they would be glad to see their students engaged with learning, feel motivated when their students apply newly-learned material, and adopt innovative ideas in their teaching. The second most rated emotion was love ($M=4,24$). This indicates that pre-service EFL teachers would love to see their prospective students experience growth, make contributions to their students, and are in general passionate about the nature of teaching. As for anger, Table 3 shows that the participants seem to be somewhat agree with it ($M=3,95$). Pre-service EFL teachers in the present study believe that they

would feel annoyed when they cannot optimize student's learning attitudes, when their students do not get along with them, and when they are treated unfairly. They are also sensitive about the society's view on the teaching profession. They stated that they would be indignant if the society blamed teachers without evidence. Actually, this is a highly relevant point since teachers are having hard time to counter arguments against the teaching professions, especially in the social media.

When it comes to sadness, the pre-service EFL teachers in the present study are undecided about the items here. The items in this category are generally related to whether students would feel sad if students behaved badly. pre-service EFL teachers do not seem saddened when their students behave badly or do not take ownership of their learning. Finally, regarding fear, pre-service EFL teachers are undecided about the items here (M=3,69). This demonstrates that pre-service EFL teachers in the present study do not seem to be apprehensive that they will have hard times in improving their prospective students' achievement and suffer from heavy workload. They also do not seem to be fearful of parents.

Table 3. Descriptive statistics about teacher emotions

Emotions	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Joy	96	1	5	4,5224	2,10503
Love	97	1	5	4,2412	2,64157
Anger	98	1	5	3,9592	3,19458
Sadness	97	1	5	3,7422	,98172
Fear	97	1	5	3,6991	4,37859

The descriptive findings regarding educational philosophies (EF) are presented in Table 4. This table shows that the most rated EF by the pre-service EFL teachers in the present study was *existentialism* (M=4,62), indicating that the center of education should be the student, education should be unbiased, creativity must be catered for, and personal freedom of individuals must be supported. What is more, the teacher should not be the sole source of knowledge. The second most rated philosophy was *progressivism* (M=4,37). This shows that pre-service EFL teachers believe that educators should keep abreast of the most recent approaches, education should teach the life itself, the content to be taught should be upgraded on a continuous basis, and students should actively participate the learning process.

However, the pre-service EFL teachers in the present study are not so decided about the *reconstructivist* EP (M=3,87). This indicates that they are undecided about whether education should re-evaluate the fundamental values or education should lead social change. What is more, they are also undecided on whether education should reconstruct the society or education should be community-based. pre-service EFL teachers in the present study are also undecided about the *perennial* EP (M=3,78). This shows that they do not believe that moral codes are universal and the primary aim of education should be to cultivate one in terms of character. Finally, the least rated EP was *essentialism* (M=2,55), indicating that participants disagree with that category. This finding shows that the pre-service EFL teachers in the present study do not believe that there must be inflexible rules in education, nor do they believe that education should be topic-based.

Table 4. Descriptive statistics about educational philosophies

Emotions	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Existentialism	96	20,00	35,00	4,6280	2,92449
Progressivism	96	25,00	40,00	4,3744	3,69766
Reconstructionism	97	13,00	35,00	3,8792	3,93526
Perennialism	94	8,00	40,00	3,7860	4,39693
Essentialism	96	5,00	25,00	2,5507	3,63522

Gender differences

In order to see whether there are gender differences in terms of the statements in emotions and EPs, we conducted a T-test. The results are given in Table 5. As we can understand from Table 5, there are considerable gender differences. In terms of whether to make contributions of not, there is a

statistically significant difference ($p = .028$, $p < 0,005$). Male pre-service EFL teachers like to contribute to their students’ learning ($M = 4,5000$) more than female ones ($M = 4,4444$). Female pre-service EFL teachers tend to feel angry when they are treated unfairly ($M = 4,44$). In a similar manner, female participants also reported that they would be frustrated if their profession was abused.

As for the emotion fear, there are differences in most of the items. For example, female pre-service EFL teachers stated that they would be more worried about pressures for assessment ($M = 4,2581$), and would be pressurized under heavy workload ($M = 4,0635$). Moreover, female pre-service EFL teachers also reported that they would be worried about whether they would get sufficient opportunities for improvement ($M = 3,5714$) and would feel pressurized from the unhealthy competition among colleagues ($M = 3,8571$). It seems that female participants are more likely to feel pressurized and under stress.

There are also gender differences in terms of existentialism. Female students believe that in educational context each student is important ($M = 4,7581$), the teacher should be impartial in the class ($M = 4,7419$). Female pre-service EFL teachers also ranked higher in terms of the role of creativity in education. Their mean score ($M = 4,7097$) is higher than male ones ($M = 4,4857$).

As for *reconstructionism*, male participants believe that the aim of education should be to construct a world based on common values ($M = 3,800$). On the other hand, female participants also believe that education should lead social reforms ($M = 4,2903$). Finally, there is also statistically significant difference in terms of whether reasoning capacity is the distinguishing aspect of humans. For this items, male participants’ mean score ($M = 4,0571$) is higher than female participants ($M = 3,5161$).

Table 5. Gender differences in terms of emotions and EPs

Items	gender	N	Mean	Std. D	t	p																																																																																																																																												
1. I love to make contributions to my student learning	female	63	4,4444	,75728	2,231	,028																																																																																																																																												
	male	35	4,5000	,86164			2. I feel angry when I am treated unfairly (i.e., workload, salary, and appraisal)	female	63	4,4444	,77829	2,301	,024	male	35	4,0286	,98476	3. I feel angry if my profession has been abused.	female	63	4,6349	,48532	2,082	,040	male	35	4,3429	,90563	4. I am worried to see that my students are pressurized for assessments.	female	63	4,2581	,76684	3,079	,003	male	35	3,6857	1,05081	5. I feel pressurized from heavy workload (e.g., preparation work).	female	63	4,0635	,93106	2,732	,008	male	35	3,4571	1,24482	6. I am worried about whether I could gain the appropriate opportunities for improvement.	female	63	3,5714	1,13186	2,086	,040	male	35	3,0571	1,23533	7. I feel pressurized from the unhealthy competition among colleagues.	female	63	3,8571	,82025	2,196	,031	male	35	3,4286	1,09237	8. Students should be able to take lessons from any teacher they want, and even choose them.	female	63	4,5484	,61876	4,017	,000	male	35	3,7714	1,28534	9. Each individual student is important in an educational environment.	female	63	4,7581	,56352	2,044	,044	male	35	4,4571	,88593	10. Teacher should be objective in classroom discussions and should not impose any truth on the students.	female	63	4,7419	,54126	2,013	,047	male	35	4,4571	,85209	11. Importance should be given to intuition and creativity in education	female	63	4,7097	,45762	2,044	,044	male	35	4,4857	,61220	12. The aim of education is to create a world based on common values	female	63	3,3387	1,07037	-2,111	,037	male	35	3,8000	,96406	13. Education should lead social reforms.	female	63	4,2903	,73300	2,402	,018	male	35	3,8857	,90005	14. The distinguishing feature of man is his mind.	female	63	3,5161	1,27706	-2,144	,035	male
2. I feel angry when I am treated unfairly (i.e., workload, salary, and appraisal)	female	63	4,4444	,77829	2,301	,024																																																																																																																																												
	male	35	4,0286	,98476			3. I feel angry if my profession has been abused.	female	63	4,6349	,48532	2,082	,040	male	35	4,3429	,90563	4. I am worried to see that my students are pressurized for assessments.	female	63	4,2581	,76684	3,079	,003	male	35	3,6857	1,05081	5. I feel pressurized from heavy workload (e.g., preparation work).	female	63	4,0635	,93106	2,732	,008	male	35	3,4571	1,24482	6. I am worried about whether I could gain the appropriate opportunities for improvement.	female	63	3,5714	1,13186	2,086	,040	male	35	3,0571	1,23533	7. I feel pressurized from the unhealthy competition among colleagues.	female	63	3,8571	,82025	2,196	,031	male	35	3,4286	1,09237	8. Students should be able to take lessons from any teacher they want, and even choose them.	female	63	4,5484	,61876	4,017	,000	male	35	3,7714	1,28534	9. Each individual student is important in an educational environment.	female	63	4,7581	,56352	2,044	,044	male	35	4,4571	,88593	10. Teacher should be objective in classroom discussions and should not impose any truth on the students.	female	63	4,7419	,54126	2,013	,047	male	35	4,4571	,85209	11. Importance should be given to intuition and creativity in education	female	63	4,7097	,45762	2,044	,044	male	35	4,4857	,61220	12. The aim of education is to create a world based on common values	female	63	3,3387	1,07037	-2,111	,037	male	35	3,8000	,96406	13. Education should lead social reforms.	female	63	4,2903	,73300	2,402	,018	male	35	3,8857	,90005	14. The distinguishing feature of man is his mind.	female	63	3,5161	1,27706	-2,144	,035	male	35	4,0571	1,02736								
3. I feel angry if my profession has been abused.	female	63	4,6349	,48532	2,082	,040																																																																																																																																												
	male	35	4,3429	,90563			4. I am worried to see that my students are pressurized for assessments.	female	63	4,2581	,76684	3,079	,003	male	35	3,6857	1,05081	5. I feel pressurized from heavy workload (e.g., preparation work).	female	63	4,0635	,93106	2,732	,008	male	35	3,4571	1,24482	6. I am worried about whether I could gain the appropriate opportunities for improvement.	female	63	3,5714	1,13186	2,086	,040	male	35	3,0571	1,23533	7. I feel pressurized from the unhealthy competition among colleagues.	female	63	3,8571	,82025	2,196	,031	male	35	3,4286	1,09237	8. Students should be able to take lessons from any teacher they want, and even choose them.	female	63	4,5484	,61876	4,017	,000	male	35	3,7714	1,28534	9. Each individual student is important in an educational environment.	female	63	4,7581	,56352	2,044	,044	male	35	4,4571	,88593	10. Teacher should be objective in classroom discussions and should not impose any truth on the students.	female	63	4,7419	,54126	2,013	,047	male	35	4,4571	,85209	11. Importance should be given to intuition and creativity in education	female	63	4,7097	,45762	2,044	,044	male	35	4,4857	,61220	12. The aim of education is to create a world based on common values	female	63	3,3387	1,07037	-2,111	,037	male	35	3,8000	,96406	13. Education should lead social reforms.	female	63	4,2903	,73300	2,402	,018	male	35	3,8857	,90005	14. The distinguishing feature of man is his mind.	female	63	3,5161	1,27706	-2,144	,035	male	35	4,0571	1,02736																			
4. I am worried to see that my students are pressurized for assessments.	female	63	4,2581	,76684	3,079	,003																																																																																																																																												
	male	35	3,6857	1,05081			5. I feel pressurized from heavy workload (e.g., preparation work).	female	63	4,0635	,93106	2,732	,008	male	35	3,4571	1,24482	6. I am worried about whether I could gain the appropriate opportunities for improvement.	female	63	3,5714	1,13186	2,086	,040	male	35	3,0571	1,23533	7. I feel pressurized from the unhealthy competition among colleagues.	female	63	3,8571	,82025	2,196	,031	male	35	3,4286	1,09237	8. Students should be able to take lessons from any teacher they want, and even choose them.	female	63	4,5484	,61876	4,017	,000	male	35	3,7714	1,28534	9. Each individual student is important in an educational environment.	female	63	4,7581	,56352	2,044	,044	male	35	4,4571	,88593	10. Teacher should be objective in classroom discussions and should not impose any truth on the students.	female	63	4,7419	,54126	2,013	,047	male	35	4,4571	,85209	11. Importance should be given to intuition and creativity in education	female	63	4,7097	,45762	2,044	,044	male	35	4,4857	,61220	12. The aim of education is to create a world based on common values	female	63	3,3387	1,07037	-2,111	,037	male	35	3,8000	,96406	13. Education should lead social reforms.	female	63	4,2903	,73300	2,402	,018	male	35	3,8857	,90005	14. The distinguishing feature of man is his mind.	female	63	3,5161	1,27706	-2,144	,035	male	35	4,0571	1,02736																														
5. I feel pressurized from heavy workload (e.g., preparation work).	female	63	4,0635	,93106	2,732	,008																																																																																																																																												
	male	35	3,4571	1,24482			6. I am worried about whether I could gain the appropriate opportunities for improvement.	female	63	3,5714	1,13186	2,086	,040	male	35	3,0571	1,23533	7. I feel pressurized from the unhealthy competition among colleagues.	female	63	3,8571	,82025	2,196	,031	male	35	3,4286	1,09237	8. Students should be able to take lessons from any teacher they want, and even choose them.	female	63	4,5484	,61876	4,017	,000	male	35	3,7714	1,28534	9. Each individual student is important in an educational environment.	female	63	4,7581	,56352	2,044	,044	male	35	4,4571	,88593	10. Teacher should be objective in classroom discussions and should not impose any truth on the students.	female	63	4,7419	,54126	2,013	,047	male	35	4,4571	,85209	11. Importance should be given to intuition and creativity in education	female	63	4,7097	,45762	2,044	,044	male	35	4,4857	,61220	12. The aim of education is to create a world based on common values	female	63	3,3387	1,07037	-2,111	,037	male	35	3,8000	,96406	13. Education should lead social reforms.	female	63	4,2903	,73300	2,402	,018	male	35	3,8857	,90005	14. The distinguishing feature of man is his mind.	female	63	3,5161	1,27706	-2,144	,035	male	35	4,0571	1,02736																																									
6. I am worried about whether I could gain the appropriate opportunities for improvement.	female	63	3,5714	1,13186	2,086	,040																																																																																																																																												
	male	35	3,0571	1,23533			7. I feel pressurized from the unhealthy competition among colleagues.	female	63	3,8571	,82025	2,196	,031	male	35	3,4286	1,09237	8. Students should be able to take lessons from any teacher they want, and even choose them.	female	63	4,5484	,61876	4,017	,000	male	35	3,7714	1,28534	9. Each individual student is important in an educational environment.	female	63	4,7581	,56352	2,044	,044	male	35	4,4571	,88593	10. Teacher should be objective in classroom discussions and should not impose any truth on the students.	female	63	4,7419	,54126	2,013	,047	male	35	4,4571	,85209	11. Importance should be given to intuition and creativity in education	female	63	4,7097	,45762	2,044	,044	male	35	4,4857	,61220	12. The aim of education is to create a world based on common values	female	63	3,3387	1,07037	-2,111	,037	male	35	3,8000	,96406	13. Education should lead social reforms.	female	63	4,2903	,73300	2,402	,018	male	35	3,8857	,90005	14. The distinguishing feature of man is his mind.	female	63	3,5161	1,27706	-2,144	,035	male	35	4,0571	1,02736																																																				
7. I feel pressurized from the unhealthy competition among colleagues.	female	63	3,8571	,82025	2,196	,031																																																																																																																																												
	male	35	3,4286	1,09237			8. Students should be able to take lessons from any teacher they want, and even choose them.	female	63	4,5484	,61876	4,017	,000	male	35	3,7714	1,28534	9. Each individual student is important in an educational environment.	female	63	4,7581	,56352	2,044	,044	male	35	4,4571	,88593	10. Teacher should be objective in classroom discussions and should not impose any truth on the students.	female	63	4,7419	,54126	2,013	,047	male	35	4,4571	,85209	11. Importance should be given to intuition and creativity in education	female	63	4,7097	,45762	2,044	,044	male	35	4,4857	,61220	12. The aim of education is to create a world based on common values	female	63	3,3387	1,07037	-2,111	,037	male	35	3,8000	,96406	13. Education should lead social reforms.	female	63	4,2903	,73300	2,402	,018	male	35	3,8857	,90005	14. The distinguishing feature of man is his mind.	female	63	3,5161	1,27706	-2,144	,035	male	35	4,0571	1,02736																																																															
8. Students should be able to take lessons from any teacher they want, and even choose them.	female	63	4,5484	,61876	4,017	,000																																																																																																																																												
	male	35	3,7714	1,28534			9. Each individual student is important in an educational environment.	female	63	4,7581	,56352	2,044	,044	male	35	4,4571	,88593	10. Teacher should be objective in classroom discussions and should not impose any truth on the students.	female	63	4,7419	,54126	2,013	,047	male	35	4,4571	,85209	11. Importance should be given to intuition and creativity in education	female	63	4,7097	,45762	2,044	,044	male	35	4,4857	,61220	12. The aim of education is to create a world based on common values	female	63	3,3387	1,07037	-2,111	,037	male	35	3,8000	,96406	13. Education should lead social reforms.	female	63	4,2903	,73300	2,402	,018	male	35	3,8857	,90005	14. The distinguishing feature of man is his mind.	female	63	3,5161	1,27706	-2,144	,035	male	35	4,0571	1,02736																																																																										
9. Each individual student is important in an educational environment.	female	63	4,7581	,56352	2,044	,044																																																																																																																																												
	male	35	4,4571	,88593			10. Teacher should be objective in classroom discussions and should not impose any truth on the students.	female	63	4,7419	,54126	2,013	,047	male	35	4,4571	,85209	11. Importance should be given to intuition and creativity in education	female	63	4,7097	,45762	2,044	,044	male	35	4,4857	,61220	12. The aim of education is to create a world based on common values	female	63	3,3387	1,07037	-2,111	,037	male	35	3,8000	,96406	13. Education should lead social reforms.	female	63	4,2903	,73300	2,402	,018	male	35	3,8857	,90005	14. The distinguishing feature of man is his mind.	female	63	3,5161	1,27706	-2,144	,035	male	35	4,0571	1,02736																																																																																					
10. Teacher should be objective in classroom discussions and should not impose any truth on the students.	female	63	4,7419	,54126	2,013	,047																																																																																																																																												
	male	35	4,4571	,85209			11. Importance should be given to intuition and creativity in education	female	63	4,7097	,45762	2,044	,044	male	35	4,4857	,61220	12. The aim of education is to create a world based on common values	female	63	3,3387	1,07037	-2,111	,037	male	35	3,8000	,96406	13. Education should lead social reforms.	female	63	4,2903	,73300	2,402	,018	male	35	3,8857	,90005	14. The distinguishing feature of man is his mind.	female	63	3,5161	1,27706	-2,144	,035	male	35	4,0571	1,02736																																																																																																
11. Importance should be given to intuition and creativity in education	female	63	4,7097	,45762	2,044	,044																																																																																																																																												
	male	35	4,4857	,61220			12. The aim of education is to create a world based on common values	female	63	3,3387	1,07037	-2,111	,037	male	35	3,8000	,96406	13. Education should lead social reforms.	female	63	4,2903	,73300	2,402	,018	male	35	3,8857	,90005	14. The distinguishing feature of man is his mind.	female	63	3,5161	1,27706	-2,144	,035	male	35	4,0571	1,02736																																																																																																											
12. The aim of education is to create a world based on common values	female	63	3,3387	1,07037	-2,111	,037																																																																																																																																												
	male	35	3,8000	,96406			13. Education should lead social reforms.	female	63	4,2903	,73300	2,402	,018	male	35	3,8857	,90005	14. The distinguishing feature of man is his mind.	female	63	3,5161	1,27706	-2,144	,035	male	35	4,0571	1,02736																																																																																																																						
13. Education should lead social reforms.	female	63	4,2903	,73300	2,402	,018																																																																																																																																												
	male	35	3,8857	,90005			14. The distinguishing feature of man is his mind.	female	63	3,5161	1,27706	-2,144	,035	male	35	4,0571	1,02736																																																																																																																																	
14. The distinguishing feature of man is his mind.	female	63	3,5161	1,27706	-2,144	,035																																																																																																																																												
	male	35	4,0571	1,02736																																																																																																																																														

The correlation between emotions and educational philosophies

In order to see the correlation between emotions and EP, correlation analysis was conducted. The results are presented in Table 6. Positive correlation was observed between emotions and educational philosophies. The emotion *joy* correlated with *progressivism* ($r = .432, p < .01$), *existentialism* ($r = .376, p < .01$), and *perennialism* ($r = .432, p < .01$). *Love* correlated with *progressivism* ($r = .287, p < .01$). *sadness* and *fear* did not correlate with any of the education philosophies.

Table 6. The correlation between emotions and educational philosophies

	Joy	Love	Sadness	Anger	Fear	Prog	Exist	Recons	Perennial	Essent
Joy	1	,461**	,185	-,010	,052	,432**	,376**	,152	,255*	,041
Love		1	-,044	-,175	-,045	,287**	,167	,111	,075	,020
Sadness			1	,500**	,312**	,067	,135	,156	,184	-,119
Anger				1	,416**	-,072	-,044	,114	-,104	-,097
Fear					1	-,008	,193	,140	,030	-,172
Prog						1	,615**	,310**	,144	-,236*
Exist							1	,313**	,168	-,292**
Reconst								1	,384**	,121
Perennial								*	1	,308**
Essent										1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Educational philosophies are categorized into traditional educational approaches (perennialism and essentialism) and contemporary education philosophies (existentialism, progressivism, and reconstructivism). To see which emotions correlated with contemporary EPs and traditional EP, we conducted correlation analysis. The results are presented in Table 7. Table 7 indicates that contemporary EP moderately correlated with joy ($r = .387, p < .01$) and love ($r = .240, p < .01$). Contemporary EPs negatively correlated with anger ($r = -.010, p < .01$). Traditional EPs correlated with joy ($r = .207, p < .01$). Traditional EPs did not correlate with sadness, ($r = .048, p < .01$), anger ($r = -.112, p < .01$), or fear ($r = -.067, p < .01$).

Table 7. The correlation between emotions, contemporary and traditional educational philosophies

	contemp	traditional	joy	love	sadness	anger	fear
Contemporary	1	,144	,387**	,240*	,152	-,010	,118
Traditional		1	,207*	,060	,048	-,112	-,067
Joy			1	,461**	,185	-,010	,052
Love				1	-,044	-,175	-,045
Sadness					1	,500**	,312**
Anger						1	,416**
Fear							1

DISCUSSION

The present study aimed to measure the perceived emotional profiles of pre-service EFL teachers in relation to their educational philosophies. The role of emotions in the academic life of teachers and their dynamic nature of identity has been accentuated in the literature (Benesch, 2012; Dewaele, 2015; Schutz & Lee, 2014; Zembylas, 2005b). They may determine to a large extent “how teachers understand, experience, perform, and talk about emotions is closely relevant to their sense of self in relation to the sociocultural and institutional context.” (Song, 2016; p. 633). This was the starting point for the present study. If they are influential on a number of domains in teachers’ lives, they may also be important for teachers’ educational philosophy preferences.

To begin with, the present study indicated that the most prominent emotion on the part of pre-service EFL teachers is joy, implying that pre-service EFL teachers in the present study are likely to get joy from helping their students become engaged in the learning process and use innovative ideas. In a similar vein, the second highest emotion was love, again indicating that pre-service EFL teachers

willing to see their prospective students experience growth, make contributions to their students, and are in general passionate about the nature of teaching. As for the negative emotions, like *sadness* or *anger*, the present study found that the point that is most likely to lead to anger is being unfairly treated and their profession's not being treated with respect by the society. The influence of social media is powerful here. Each day, we can see posts claiming that teachers do relatively little compare to other professions. This point should be investigated in future studies.

In terms of educational philosophies, the study found that the most rated philosophy was *existentialism*, which is based on idealism and realism just as is perennialism. This philosophy presupposes that the main point of teaching must be the teaching of the most important knowledge base for humanity. It also entails that the main point of education should be the student and education should be unbiased. What is more, the personal freedom of individuals must be respected, and creativity must be catered for. Based on the findings, the pre-service EFL teachers in the present study agree with these points.

The secondary aim of the present study was to see whether there are gender differences in terms of the sub-dimensions of emotions and EPs. Considerable gender differences were observed in relation to a range of items. For example, while female participants are more likely to suffer more from anger and sadness dimensions, male participants reported that they would be more willing to contribute to their students learning. Female pre-service EFL teachers want more respect for the profession. Moreover, it seems that female participants are more likely to feel pressurized and under stress.

When it comes to correlation, we saw that low level of positive correlation between emotions and EPs. To be particular, the emotion joy correlated with *progressivism*, *existentialism*, and *perennialism*. *Love* correlated with *progressivism*. *Sadness* and fear did not correlate with any of the education philosophies. Further, we categorized EPs as traditional educational approaches (perennialism and essentialism) and contemporary education philosophies (existentialism, progressivism, and reconstructivism). Results indicated that contemporary EP moderately correlated with joy and love. Contemporary EPs negatively correlated with anger.

These findings are remarkable since they foreground the role of positive psychology. Two decades ago, Frederickson (2001) remarked that put forward that when we experience positive emotions, we have a broader vision, can take in more information and notice things better. By the same token, Gabryś-Barker and Gałajds (2016) make the point that through positive emotions we can overcome the lasting effects of negative emotions. Quite recently, positive psychology has received considerable attention from scholars (Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele & MacIntyre, 2014; MacIntyre et al, 2019). Dewaele et al (2019), for example, quite explicitly stated that “being in a positive emotional state allows students to absorb the FL better and to erase the effects of negative emotions” (p. 3). They further suggested that through positive emotions learners can develop long-term resilience and hardiness, which play important roles in overcoming hardships.

One important point as to emotions is that they are semi-controllable (Dewaele, 2019), which legitimizes emotions as an area of study. Therefore, as was argued by MacIntyre and Gregersen (2012), teachers have the potential to influence their students' emotions as well as controlling their own. This calls for more emphasis on the part of teachers to establish safe environments where negative emotions are eliminated, and positive ones are promoted.

CONCLUSION

To conclude, it is hoped that the present study added flesh to the bone in emotion research. The findings of the study emphasized the role of positive emotions. Therefore, one suggestion to draw from the present study is to pay the due attention to teacher emotions. As was indicated, teachers may play a role in student emotions. Hence, teacher education programs should devote more meticulous attention to the equipping EFL teacher candidates to become efficient in controlling their own emotions and teach them how to promote positive emotions in their students.

From a research perspective, one suggestion for further studies could be to focus on contextual factors in the development of teacher emotions since institutional contexts play a significant role in teacher emotions (Zembylas, 2002). This way further insight could be gained as to which contextual factors play a role in teacher emotions.

REFERENCES

- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). the relationship between pre-service teachers' educational beliefs and their critical thinking tendencies. *Elementary Education Online*, 13(4), 1473- 1492.
- Arslan, S. (2016). An investigation of the educational beliefs of primary school teachers in terms of several variables. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4),1453- 1468.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). An investigation of educational philosophies adopted and critical thinking disposition in terms of varios variables. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385.
- Barcelos, A.M.F. & Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Teachers' emotions and beliefs in second language teaching: implications for teacher education, In J. D. M. Agudo (ed.). *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education*, Cham: Springer.
- Baş, G. (2015). Correlation between teachers' philosophy of education beliefs and their teaching-learning conceptions. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behaviour for their students' emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*,43, 15–26.
- Benesch, S. (2012). *Considering emotions in critical English language teaching: Theories and praxis*. New York, NY: Routledge.
- Beytekin, O. F. ve Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31(1), 327-341.
- Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77.
- Chen, J. (2018). Exploring the Impact of Teacher Emotions on Their Approaches to Teaching: A Structural Equation Modelling Approach, *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 1-18.
- Çakmak, Z., Bulut, B. ve Taşkıran, C. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1190-1205.
- Çelik, R. ve Orçan, F. (2016). A Study on Prospective Teachers' Educational Beliefs. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Çetin, B., İlhan, M., & Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 5(5), 149-170.
- Dewaele, J.-M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *Language Teaching*. 39, 13–15.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237–274.
- Dewaele, J.-M. & Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18: A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1, 12–22.
- Dewaele, J.M. Chen, X., Padilla, A.M. & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research, *Frontiers in Psychology*, 10, 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02128
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2011). The effect of pre-service teacher education on the educational philosophies of prospective teachers. *Education and Science*, 36(161), 332-348.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Farouk, S. (2012). What can the self-conscious emotion of guilt tell us about primary school teachers' moral purpose and the relationships they have with their pupils? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 491–507.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Routledge.
- Gabryś-Barker, D, & Gałajda, D. (2016). *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*, Springer.
- Gill, M. G., & Hardin, G. (2014). A “Hot” mess: Impacting the relation between teachers' beliefs and emotions. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook on Teachers' Beliefs* (pp. 230–245). New York: Routledge.
- Hermans, R., Tondeur, J., Van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51, 1499-1509.
- Ilgaz, G., Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Jenkins, K. A., Charteris, J., Bannister-Tyrrell, M., & Jones, M. (2017). Emotions and casual teachers: implications of the precariat for initial teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12).
- Kahramanoğlu, R. ve Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 2(3), 8-27.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 59-68.
- Lee, J. C.-K., Huang, Y. X.-H., Law, E. H.-F., & Wang, M.-H. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: A Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 271–287.
- Loh, C. E., & Liew, W. M. (2016). Voices from the ground: The emotional labor of English teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 55, 267–278.
- MacIntyre, P. D., and Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 193–213. doi: 10.14746/ssllt.2012.2.2.4.
- Macintyre, P.D. Gregersen, T. & Mercer, S. (2019). Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice, and Research, *Modern Language Journal*, 103(1), 262-274, DOI: 10.1111/modl.12544 0026-7902/19/1–13.
- Neville, B. (2013). The enchanted loom. In M. Newberry, A. Gallant & P. Riley (Eds.), *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching and learning* (pp. 3–23). Bingley: Emerald.
- Parrott, W. (2001). *Emotions in social psychology: Key readings in social psychology*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014) (Eds.), *International handbook of emotions in education*. New York NY, Routledge.
- Rideout, G. W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10(2), 67-71.
- Sarıçoban, A. & Kırmızı, Ö. (2020). An investigation of the relation between pre-service EFL teachers' emotions and their approaches to teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4).
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14(3), 303–333.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *Journal of Positive Psychology*, 13, 333–335. doi: 10.1080/17439760.2018.1437466
- Schutz, P., Hong, J., Cross, D., & Osbon, J. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343 - 360.

- Schutz, P. A., & Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. In J. P. Martinez Agudo & J. Richards (Eds.), *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges* (pp. 169–186). Amsterdam, the Netherlands: Rodopi.
- Song, J. (2016). Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation, *TESOL Quarterly*, 50(3), 631-653.
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327- 358.
- Şahan, H. H. and Terzi, A. R. (2015). Analyzing the Relationship Between Prospective Teachers' Educational Philosophies and Their Teaching- Learning Approaches. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1267- 1275.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Meslekî Değerleri Arasındaki İlişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in teaching and teacher education 1988 – 2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124 -135.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice*. NY: Charles E. Merrill Publishing.
- Yazgı, K. (2020). *Examination of the Philosophies of English Instructors Working At English Preparatory Units*. Master of arts Thesis, Ufuk University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Yılmaz, T & Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 343-350.
- Yin, H., Huang, S., & Lee, J. C. K. (2017). Choose your strategy wisely: Examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 66, 127-136.
- Zembylas, M. (2002). Structures of feeling in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory*, 52, 187–208. doi:10.1111/j.1741- 5446.2002.00187.x
- Zembylas, M. (2005a). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465-487.
- Zembylas, M. (2005b). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 214–238. doi:10.1080/ 13540600309378.

Uzun Öz

İnsan, çevresi ile bilişsel ve sosyal ilişkilerini büyük ölçüde belirleyen duygusal varlıktır. Öğretmenlik insanlarla çalışmayı içeren bir meslek olduğundan, duygular öğretmenler için oldukça önemlidir. Öğretmen duygularının yanı sıra eğitim felsefelerinin de öğretmenlik mesleği üzerindeki rolü de yadsınamayacak kadar büyüktür. Eğitim felsefeleri yıllar içinde gelişmekte ve daha öğrenci merkezli hale gelmektedir. Öyle bile olsa, geleneksel felsefeler ortadan kalkmamıştır ve ihtiyaca göre tercih edilmektedir. Günümüzde tek bir eğitim felsefesine odaklanmak yetersiz olduğundan ve eklektik bir yaklaşım arzu edildiğinden geleneksel eğitim felsefeleri hala vardır. Öğretmenler tarafından benimsenen eğitim felsefesinin öğretim ortamı, öğretmenlerin eylemleri ve tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu yapılan alan araştırmalarından anlaşılmaktadır. Eğitim felsefelerinin öğretmenler üzerindeki öneminden dolayı, eğitim felsefelerinin eğitim süreçlerine katkılarını optimize etmek ve hedeflere ulaşmak için her eğitimcinin duyguları ve sahip oldukları eğitim felsefesi arasındaki ilişki incelenmeli ve anlaşılmalıdır. Öğretmenlerin eğitim felsefelerinin ve duygularının eğitim sürecindeki rolü çok büyük olduğu için öğretmenlerin eğitim felsefesi ile duyguları arasındaki ilişkinin farkında olmak gerekir. Öğretmen duyguları üzerine birçok çalışma yapılmasına rağmen, duygular ve felsefeler arasındaki ilişki çok az ilgi görmüştür. Yabancı dil öğretmen eğitimi programlarının zayıf yanı, öğretmenleri uygulama yaparak eğitmekle ilgilenmesi, ancak duygusal kaygılar gibi karmaşık sorunları tartışmamasıdır. Öğretmenlerin eğitim felsefeleri de bu programlarda göz ardı edilmektedir. Duygular ve eğitim felsefeleri arasındaki ilişki bu nedenle özel ilgi görmelidir ve bunların arasındaki ilişkiyi araştırmak da eşit derecede gereklidir. Böyle bir çalışma ile elde edilecek bilgi, okullarda ve üniversitelerde bir dersin uygulanmasında öğretmenlerin eğilimlerinin

daha iyi değerlendirilmesine olanak sağlayabilir. Gerçek cesaretlendirme ve hazırlık, uzun vadede eğitim programlarının amaçlarına ulaşılmasına yardımcı olacaktır. Dünyadaki değişimlerle birlikte eğitim felsefelerinin öğretmenlerin duygularına göre seçilebileceği de dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, ilk olarak İngilizce öğretmen adaylarının duygusal eğilimlerini ve sahip oldukları eğitim felsefelerini tespit etmek, bunların cinsiyet faktörüne göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmak ve öğretmen duyguları ile eğitim felsefeleri arasındaki potansiyel ilişkiyi incelemektir. Çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında yürütülmüş ve devlet üniversitesinde okuyan 98 İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Veri toplamak için iki nicel araştırma aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, Çetin ve diğerleri (2012) tarafından hazırlanan Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği'dir. Bu anket eğitim felsefelerini, özellikle kalıcılık, özcülük, varoluşçuluk, ilerlemecilik ve yeniden yapılanma olmak üzere beş başlık altında kavramsallaştırmaktadır. Bu çalışmada kullanılan ikinci araştırma aracı ise Chen (2018) tarafından geliştirilen Öğretmen Duygu Envanteri'dir. Bu envanter neşe, öfke, aşk, üzüntü ve korku olmak üzere beş duyguyu içerir. Toplanan veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Verilerden elde edilen bilgilere göre, İngilizce öğretmen adaylarının en belirgin duygusunun neşe olduğu ortaya çıkmıştır, bu da mevcut çalışmadaki öğretmen adaylarının, öğrencilerinin öğrenmeye katılmalarına yardımcı olmaktan büyük olasılıkla keyif aldıklarını göstermektedir. Benzer bir şekilde, çalışmada bulunan ikinci en yoğun duygu sevgidir, bu da yine aday öğretmenlerin aday öğrencilerine katkı sağladığını ve genel olarak öğretmenin doğası hakkında tutkulu olduklarını göstermektedir. Üzüntü ya da öfke gibi olumsuz duygulara gelince, bu çalışma, öfkeye yol açma olasılığı en yüksek olan noktanın haksız muamele olduğunu ve mesleklerine toplum tarafından saygılı davranılmadığını ortaya çıkarmıştır. Sosyal medyanın etkisi burada büyüktür. Eğitim felsefeleri incelendiğinde, en çok oy alan felsefenin, tıpkı daimicilik gibi idealizm ve gerçekçiliğe dayanan varoluşçuluk olduğu ortaya çıkmıştır. Bu felsefe, öğretmenin temel esasının insanlık için en önemli bilgi temelinin öğretilmesi olduğunu varsayar. Aynı zamanda eğitimin temel esasının öğrenci olmasını ve eğitimin tarafsız olması gerektiğini benimser. Dahası, bireylerin kişisel özgürlüklerine saygı duyulması gerektiğini destekler. Elde edilen bulgulara göre, bu çalışmada yer alan öğretmen adayları bu noktalara katılmaktadır. Bu çalışmanın ikinci amacı, duygu ve felsefelerinin alt boyutları açısından cinsiyet farklılıkları olup olmadığını görmektir. Çalışmada, bir dizi maddeyle ilgili olarak önemli cinsiyet farklılıkları gözlemlendi. Örneğin, kadın katılımcılar öfke ve üzüntü boyutlarından daha fazla mustarip olurken, erkek katılımcılar öğrencilerinin öğrenmesine katkıda bulunmaya daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Kadın İngilizce öğretmenleri mesleğe daha fazla saygı duymaktadır Dahası, kadın katılımcıların kendilerini daha çok baskı altında ve stres altında hissetme eğiliminde oldukları görülmektedir. Korelasyon söz konusu olduğunda, duygular ve eğitim felsefeleri arasında düşük seviyede pozitif korelasyon olduğunu görülmektedir. Özellikle, sevinç duygusunun ilerlemecilik, varoluşçuluk ve kalıcılıkla uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Sevgi duygusunun ise ilerlemecilikle ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Üzüntü ve korku duyguları, öğretmenlerin sahip olduğu eğitim felsefelerinin hiçbirleriyle bağlantılı değildir. Dahası, elde edilen veriler, çağdaş eğitim felsefelerinin neşe ve aşk ile orta derecede ilişkili olduğunu göstermiştir. Son olarak, elde edilen veriler çağdaş eğitim felsefelerinin öfke ile negatif korelasyon içinde olduğu göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, pozitif psikolojinin rolünü ön plana çıkardıkları için dikkat çekicidir. Yirmi yıl önce Frederickson (2001), olumlu duygular yaşadığımızda daha geniş bir vizyona sahip olduğumuzu, daha fazla bilgi alabileceğimizi ve olayları daha iyi fark edebileceğimizi öne sürmüştür. Aynı şekilde Gabryś-Barker ve Gałajds (2016), olumlu duygular yoluyla olumsuz duyguların kalıcı etkilerinin üstesinden gelebileceğimizi belirtmektedir. Son zamanlarda, pozitif psikoloji bilim adamları tarafından büyük ilgi görmüştür. Örneğin Dewaele ve diğerleri (2019) oldukça açık bir şekilde “olumlu bir duygusal durumda olmanın öğrencilerin yabancı dili daha iyi özümsemelerine ve olumsuz duyguların etkilerini silmelerine olanak sağladığını” belirtmişlerdir (s. 3). Ayrıca, olumlu duygular yoluyla öğrencilerin zorlukların üstesinden gelmede önemli roller oynayan uzun vadede dayanıklılık geliştirebileceklerini öne sürmüşlerdir. Duygularla ilgili önemli bir nokta, onları bir çalışma alanı olarak meşrulaştırmanın yarı kontrol edilebilir olmalarıdır (Dewaele, 2019). Bu nedenle, MacIntyre ve Gregersen (2012) tarafından öne sürüldüğü gibi, öğretmenler öğrencilerinin duygularını etkileme ve kendi duygularını kontrol etme potansiyeline sahiptir. Bu, öğretmenlerin olumsuz duyguların ortadan kaldırıldığı ve olumlu olanların teşvik edildiği güvenli ortamlar oluşturmalarına daha fazla vurgu yapılmasını gerektirir.

ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TARTIŞMACI METİNLERİNDE DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME YOLLARINI KULLANMA BECERİLERİ *

Ömer ÇİFTÇİ**

Gülşen Çelebioğlu RONA ***

ÖZ

Bu araştırmanın amacı tartışmacı metin öğretiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin düşünceyi geliştirme yollarını kullanma becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Van ili Erciş ilçesinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 20 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada "ön test-son test tek gruplu deneysel model" kullanılmıştır. Ön testler, düşünceyi geliştirme yollarından hiç bahsedilmeden öğrencilere tartışmacı metinle ilgili kısa bir açıklama yapılarak uygulanmıştır. Son testler ise dört haftalık tartışmacı metin yapısı ve düşünceyi geliştirme yollarının öğretiminin gerçekleştirilmesinin ardından uygulanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan Tartışmacı Metin Yazma Formu aracılığıyla toplanmış ve Tiryaki (2011) tarafından geliştirilen Tartışmacı Metin Elementleri Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanımıyla ilgili son test başarı ortalamalarının (22,00) ön test başarı ortalamalarından (9,71) belirgin bir farkla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre tartışmacı metin öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin düşünceyi geliştirme yollarını kullanmalarında büyük ölçüde etkili olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tartışmacı metin, düşünceyi geliştirme yolları

THE SKILLS OF MIDDLE SCHOOL 5TH GRADE STUDENTS TO USE THE WAYS OF DEVELOPING THOUGHT IN ARGUMENTATIVE TEXTS**ABSTRACT**

The aim of this study is to investigate the effect of the argumentative text teaching on the ability of middle school 5th grade students to use the ways of developing thought. The study group of the study consists of 20 fifth grade students studying in 2014-2015 academic year in Erciş district of Van province. In the research, "pretest-posttest single-group experimental model" was used. The pre-tests were applied to the students by giving a brief explanation about the argumentative text without mentioning the ways of developing thought. The final tests were conducted after the teaching of the argumentative text structure and ways of developing thought through writing practices in a 4-week period. The data were collected through the Discussant Text Writing Form that was created by the researchers and the Discussion Text Elements developed by Tiryaki (2011) were evaluated with the Graded Scoring Key. At the end of the research, it was determined that the post-test average (22,00) of the students about using the ways of developing thought was significantly higher than the pre-test average (9,71). According to the results of the research, it was highly effective for 5th grade students to use the ways of developing thought.

Keywords: Discussant text, ways of improving thought

* Bu çalışma 2017'de Ömer ÇİFTÇİ danışmanlığında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılan yüksek lisans tezinden türetilmiş ve IX. Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, omerciftci@yyu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6875-1124>

*** MEB öğretmeni, gulsencelebi@outlook.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4669-3805>

GİRİŞ

Geçmişten günümüze yazılı anlatım en çok başvurulan ifade biçimlerinden biri olmuş ve bilginin kalıcılığını sağlaması yönüyle de önemini her zaman korumuştur. Yazma faaliyeti duygu ve düşüncenin dışı vurumudur. Duygu ve düşüncelerin dışı vurumu varoluşun bir gerçeğidir. Bu yönüyle yazma, kişisel bir gereksinimdir. Üyesi olduğumuz toplumda çevremizdeki kişilerle olan ilişkilerimizde yazmaya ihtiyaç duymamız ise yazmanın aynı zamanda toplumsal bir gereksinim olduğunu göstermektedir (Özdemir ve Binyazar, 2006: 15-16). Subaşı Uzun (2006: 695) yazma ediminin bireyin, temelde “sorun çözme” eylemi gerçekleştirmesini gerekli kılan bir sürece işaret ettiğini ifade ederken Ungan (2007: 462) yazmayı, öğrencilerin bilgilerini birbiri ile ilişkili olan birçok cümleyi dil bilgisi kurallarına uygun olarak art arda sıralaması gereken uzun süreli bir eylem olarak tanımlamaktadır. Çeçen (2013: 131-132) ise yazmayı, kurallara uygun, anlam bütünlüğü içinde metin oluşturma becerisi biçiminde ifade etmektedir.

Özbay’a (2009: 8) göre, yazmanın temel amacı, okuyucuya belli bir konuda belli bir mesajı aktarmaktır. Aktaş ve Gündüz’e (2007: 62) göre ise yazmanın amacı, okuyuculara duygu ve düşüncelerimizi gözlemlerimizden ve bilgi birikimimizden yararlanarak güzel, doğru ve etkili biçimde yansıtmaktır. Aynı zamanda okurların zevk almasını sağlamaktır. Arıcı (2008: 217), yazmanın bireysel bilgi, temel beceriler, stratejiler ve çoklu süreçleri düzenleme yeteneği gerektiren karışık bilişsel üstü bir etkinlik olmasından dolayı öncelikle iyi bir düşünce alt yapısı gerektirdiğini belirtmektedir.

Yazma becerisinde çok yönlü düşünme ciddi bir öneme sahiptir. Çünkü yazmada ilk aşama düşüncelerin zihinde oluşturulması, birbiriyle ilişkilendirilip geliştirilmesidir. Bunların kâğıda dökülmesi ise ikinci aşamadır. Bu açıdan yazma eğitiminde ilk hedef öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek olmalıdır (Coşkun, 2007: 53).

Öğrenciler yazmaya başladıklarında akıllarına bir şey gelmediğinden şikâyet etmektedirler. Çünkü düşüncelerini nasıl açıp geliştirebilecekleri konusunda yeterli bilgiye ve deneyime sahip değiller. Öğrencilere düşünceyi geliştirme yolları hakkında bilgi verilip bol miktarda yazma uygulamaları yaptırıldığı takdirde bu sorun ortadan kalkacak, yazma konusunda kendilerine olan güvenleri de artacaktır.

Çeşitli yazı türleri vardır. Bunlar amaçlarına göre bilgilendirici, eğlendirici, ikna edici, betimleyici ve sorgulayıcı (Güneş, 2013: 176) türlerdir. Bu metin türlerinde anlatımı etkili ve kalıcı kılmak, düşünceleri sağlam temellere dayandırmak, verilmek istenen fikri alıcıya doğru ve net bir şekilde iletebilmek büyük bir önem arz etmektedir. Bunu gerçekleştirmenin önemli araçlarından biri düşünceyi geliştirme yollarıdır. Çünkü düşünceyi geliştirme yolları metnin ve yazarın vermek istediği mesajın inandırıcılığını artırır. Düşüncenin etkili bir şekilde iletilmesini ve yazmanın amacına ulaşmasını sağlayan düşünceyi geliştirme yolları; tanımlama, açıklama, örnekleme, karşılaştırma, benzetme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma gibi unsurlardan oluşmaktadır.

Tanımlama, bir kavramın tam anlamıyla anlaşılmasını sağlamak amacıyla o kavramın, belirgin ve ayırıcı özelliklerinin ifade edilmesidir. Açıklama, olay, durum ve nesnelerin okuyucunun konu hakkındaki bilgisini artıracak, konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacak şekilde tanıtılmasıdır. Örnekleme, soyut düşünce ve kavramları somutlaştırmak; okuyucunun zihninde canlandırmak yoluyla anlaşılır kılmak; anlatılanlara örnek vermektir. Karşılaştırma, düşünceleri daha belirgin kılmak amacıyla birbiriyle ilişkili iki kavramın benzer ve farklı yönlerinin kıyaslanmasıdır. Benzetme, düşünceleri güçlendirmek amacıyla bir kavramın, aralarında ortak özellikleri olan başka bir kavrama herhangi bir yönüyle benzetilmesidir. Tanık gösterme, düşüncelerin inandırıcılığını arttırmak amacıyla bahsedilen konu alanında uzman ve tanınmış kişilerin düşüncelerinden yararlanılmasıdır. Sayısal verilerden yararlanma, düşünceleri kanıtlamak amacıyla araştırmalar sonucunda elde edilen istatistiksel verilerin kullanılmasıdır.

Düşünceleri sağlam temellere dayandıran olgunlaştırıcı ve tamamlayıcı unsurlar olarak tanımlayabileceğimiz düşünceyi geliştirme yolları istinasız bütün metin türlerinde başvurulan unsurlar olsa da tartışmacı metinlerde daha çok kullanılmaktadır. Çünkü tartışmacı metin, düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak yazarın bir konu hakkında, verileriyle beraber öne sürdüğü iddiasını destekleyip karşı iddia veya iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türüdür (Tiryaki, 2011: 13). Düşünceleri geliştirme yollarından en çok açıklama ve tanımlamanın kullanıldığı

“veri” birimi; açıklama, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma gibi çeşitli düşünceyi geliştirme yollarının kullanıldığı “iddia” ve “karşı iddia” düşünceyi geliştirme yollarının en çok kullanıldığı tartışmacı metnin birimleridir.

Metinlerin, özellikle tartışmacı metinlerin sağlam bir yapıya için düşünceyi geliştirme yollarına ihtiyaç duyulduğu bilinmektedir. Düşünceleri sağlam bir zemine oturtmak ve anlatıma süreklilik kazandırmak için düşünceyi geliştirme yollarından faydalanılır. Düşünceleri geliştirme yolları metin yapılarında bulunan elementlerin açıklanmasında yazarların kullandığı araçlardır.

Nitelikli bir metnin ortaya konulabilmesinde düşüncelerin detaylandırılması gerekmektedir. Fakat üniversite düzeyinde olan öğrenciler bile bunu yapmakta zorlanabilmektedir. Düşünceleri geliştirme yollarının bu sorunun ortadan kaldırılmasında kolaylaştırıcı bir role sahip olduğu söylenebilir. Çünkü bu yolları bilmeyen ya da yeteri kadar uygulama yapmayan öğrenciler yazma çalışmalarında düşünceyi geliştirme yollarından yeteri kadar faydalanamamaktadırlar. Bu durum düşüncelerin tam açıklanmadan metnin sonlandırılması veya gereksiz bir şekilde düşüncelerin tekrar edilmesi gibi sorunlara neden olabilmektedir.

Öğrencilerin bu yollarla ilkökul ve ortaokullarda karşılaşmaması veya yeteri kadar öğrenmemiş olması, onların yazma becerilerinde sürekliliği olan aksaklıklara yol açmaktadır. Bu durum ileriki yıllarda bir üniversite öğrencisinin dahi düşüncelerini geliştirip toparlayarak kâğıda aktarmasını engellemektedir. Bununla birlikte özellikle düşünce yazılarında öğrencilerin öz güveni sarsılmakta ve öğrenciler yazma becerisine karşı bir ön yargı oluşturabilmektedir. Fakat ilkökoldan itibaren öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak düşünceyi geliştirme yolları öğretilir ve pratik yapılsa özellikle düşünce yazılarıyla ilgi yaşanan sorunlar büyük oranda ortadan kalkacaktır.

Araştırmanın Amacı

Tartışmacı metin yapısı kişinin zihinsel faaliyetlerini harekete geçirip, kendi düşüncelerini ortaya çıkarmasına, bu düşünceleri planlı bir şekilde düzenlemesine, olayları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesine vb. katkı sağladığı için hem sosyal yaşantıda hem de akademik başarıda kişiyi avantajlı hâle getirebilmektedir. Ancak bu metnin oluşmasında düşünceyi geliştirme yolları ciddi bir öneme sahiptir. Düşüncelerin geliştirilebilmesi için bu yollara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenciler, zihinsel gelişimlerine ve bilgi birikimlerine uygun konular seçildiğinde bir yetişkin kadar nitelikli olamasa da sahip oldukları bilgi düzeyinde düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilmektedirler. İleriki yaşlarda oluşturulan metinlerin iyi düzeyde olabilmesi için küçük yaşlarda düşünceyi geliştirme yollarının öğretimine başlanması gerekmektedir.

Bu araştırmada tartışmacı metin yazma öğretiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin düşünceyi geliştirme yollarını kullanma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara bakılmıştır:

1. Öğrencilerin öğretim sürecinde öncesi ve sonrasında düşünceyi geliştirme yollarını kullanma düzeyleri nedir?
2. Öğretim süreci öncesinde ve sonrasında düşünceyi geliştirme yollarını kullanmapuanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanımıyla ilgili son test başarı ortalamaları nedir?

YÖNTEM

Bu araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin “ön test-son test tek gruplu desen”i araştırmanın modelini oluşturmaktadır. Tek gruplu ön test-son test modelinde, bir gruba bağımsız değişken uygulanır ve uygulamanın öncesinde ve sonrasında ölçme yapılır. Modelde grubun ölçme aracından aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalamaları ile son test puanların aritmetik ortalamaları karşılaştırılır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Van ili Erciş ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda, 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 20 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada hem ön test hem de son test için araştırmacılar tarafından iki ayrı veri toplama aracı oluşturulmuştur. “Tartışmacı Metin Yazma Formu” olarak adlandırılan bu formlar dörder tartışma konusundan oluşmaktadır. Verilerin analizi için ise Tiryaki (2011) tarafından geliştirilmiş olan “Tartışmacı Metin Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır.

Uygulama

Çalışma grubundan “Tartışmacı Metin Yazma Formu”ndaki tartışma konularından birini tercih ederek tartışmacı bir metin yazmaları istenmiştir. Ancak ön test için tartışmacı metin yazdırılmadan önce tartışmacı metinle ilgili çok kısa bir açıklama yapılmıştır. Daha sonra, yazılan tartışmacı metinlerde kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarının kullanım sıklıkları tespit edilmiştir. Ön test için yazdırılan metinlerden sonra dört haftalık bir öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere verilen dört haftalık tartışmacı metin öğretiminin ilk haftasında tartışmacı metin birimleri öğretilirken düşüncüyü geliştirme yolları da örneklerle tanıtılmış; metnin hangi birimlerinde hangi düşüncüyü geliştirme yollarının kullanılabileceği, örnek metinlerin incelenmesiyle kavratılmaya çalışılmıştır. Dört haftalık öğretim süreci boyunca bireysel yazma çalışmaları yaptırılarak bu çalışmalar öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, öğretmen değerlendirmesi ve grupça değerlendirmeler ile incelenmiş ve geri dönütler verilmiştir. Tartışmacı metin yapısı ve düşüncüyü geliştirme yollarının, bütün aşamalarıyla öğretilmesinin ardından öğrencilere son test uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada hem ön test hem de son test için araştırmacılar tarafından iki ayrı veri toplama aracı oluşturulmuştur. “Tartışmacı Metin Yazma Formu” olarak adlandırılan bu formlar dörder tartışma konusundan oluşmaktadır. Öğrencilerden, ön test için oluşturulan “Tartışmacı Metin Yazma Formu”ndaki tartışma konularından birini tercih ederek tartışmacı bir metin yazmaları istenmiştir. Ancak ön test için tartışmacı metin yazdırılmadan önce tartışmacı metinle ilgili çok kısa bir açıklama yapılmıştır. Daha sonra, yazılan tartışmacı metinlerde kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarının kullanım sıklıkları tespit edilmiştir. Ön test için yazdırılan metinlerden sonra dört haftalık bir öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere verilen dört haftalık tartışmacı metin öğretiminin ilk haftasında tartışmacı metin birimleri öğretilirken düşüncüyü geliştirme yolları da örneklerle tanıtılmış; metnin hangi birimlerinde hangi düşüncüyü geliştirme yollarının kullanılabileceği, örnek metinlerin incelenmesiyle kavratılmaya çalışılmıştır. Dört haftalık öğretim süreci boyunca bireysel yazma çalışmaları yaptırılarak bu çalışmalar öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, öğretmen değerlendirmesi ve grupça değerlendirmeler ile incelenmiş ve geri dönütler verilmiştir. Tartışmacı metin yapısı ve düşüncüyü geliştirme yollarının, bütün aşamalarıyla öğretilmesinin ardından öğrencilere son test uygulanmıştır. Son test için oluşturulan “Tartışmacı Metin Yazma Formu”ndaki tartışma konularından birini tercih ederek tartışmacı bir metin yazmaları istenmiş, yazdırılan tartışmacı metinlerde kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarının sıklıklarına bakılmış ve ön test ile son test arasındaki fark ortaya konulmuştur. Verilerin değerlendirilmesi için Tiryaki (2011) tarafından geliştirilmiş olan “Tartışmacı Metin Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Öğretim süreci öncesine ve sonrasına ait sonuçların hesaplanmasında betimsel istatistik teknikleri (frekans, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Verilerin analizinde nonparametrik testlerden ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Tartışmacı metin yapısı öğretiminin, 5. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada elde edilen verilere ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası düşüncüyü geliştirme yollarını kullanma düzeyleri

Düşüncüyü Geliştirme Yolları	Öğretim Öncesi (f)	Öğretim Sonrası (f)
Açıklama	-	6
Örnekleme	50	75
Tanımlama	-	33

Karşılaştırma	18	24
Benzetme	-	13
Tanık gösterme	-	3
Sayısal verilerden yararlanma	-	-
Toplam	68	154

Tablo 1'e göre öğrenciler öğretim sürecinden önce düşünceyi geliştirme yollarından ikisini (örnekleme ve karşılaştırma) kullanırken, öğretim sonrasında düşünceyi geliştirme yollarından altısını (açıklama, örnekleme, tanımlama, karşılaştırma, benzetme, tanık gösterme) kullanmıştır. Öğrencilerin öğretim öncesinde de öğretim sonrasında da hiç kullanmadıkları düşünceyi geliştirme yolu ise "sayısal verilerden yararlanma"dır. Tabloya bakıldığında öğretim sürecinden sonra, öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanmalarının hem çeşitlilik hem miktar bakımından büyük ölçüde arttığı görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanmalarıyla ilgili son test ve ön test başarı ortalamaları

Metin Birimleri	N	\bar{X}		S	
		Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Düşünceyi Geliştirme Yolları	20	9,71	22,00	18,98	26,19

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmalarıyla ilgili son test başarı ortalamalarının (22,00) ön test başarı ortalamalarından (9,71) belirgin bir farkla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğretim öncesi ve sonrası düşünceyi geliştirme yollarını kullanma puanlarının wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

DGY Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,207	,027
Pozitif Sıra	6	3,50	21,00		
Eşit	1				
Toplam	7				

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarına yönelik öğretim süreci öncesi ve sonrasına ait sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z = -2,207$, $p < .040$) görülmektedir. Bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğrencilere verilen tartışmacı metin yapısı öğretiminin, onların düşünceyi geliştirme yollarını oluşturma becerilerinin gelişiminde önemli etkisi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin kâğıtlarından seçilen düşünceyi geliştirme yollarından tanımlamaya ilişkin örnekler

Örnek metin 1:

“Şehir, insanların çok olduğu fabrikaların, büyük büyük katlı binaların olduğu yer; köy ise az insanın yaşadığı, birbirlerini tanıdığı insanların olduğu yerdir.”

Örnek metin 2:

“Köy, hayvanların bulunduğu ve her tarafı dağ olan küçük bir toplum; şehir, fabrikaların, bol bol arabaların geçip gittiği, fazla insanın bulunduğu bir yerdir.”

Öğrencilerin kâğıtlarından seçilen düşünceyi geliştirme yollarından örneklemeyle ilişkin örnekler

Örnek metin 1:

“Bence köyde yaşayan insanlar daha mutludur. Çünkü insanlar köyde birbirlerini tanıdığı için vakit geçirebiliyorlar. Örneğin toplanıp televizyondan maç izliyorlar. Çocuklar boş alan olduğundan dolayı istediği oyunu oynayabiliyorlar. Köylerde hayvan olduğundan dolayı onları sevip vakit geçirebiliyorlar.”

Örnek metin 2:

“Köylerdeki yiyecekler gayet sağlıklı ama şehirdeki yiyecekler insan sağlığını bozabiliyor. Örneğin çocuğun biri kendine bir taze sıkılmış meyve suyu içiyor, şehirdeki ise kendine bir cips alıyor. İşte köydeki değil, şehirdeki çocuk zehirlenir.”

Öğrencilerin kâğıtlarından seçilen düşünceyi geliştirme yollarından karşılaştırmaya ilişkin örnekler

Örnek metin 1:

“İnsanlar köyden şehre kadar hastaneye gidene kadar çok zaman geçer ama şehirdeki insanlar rahatsız olduklarında birkaç dakika içerisinde hastaneye varırlar.”

Örnek metin 2:

“Köy sessiz, sakin bir yerdir ama şehirlerde araba sesi, hava kirliliği, çevre kirliliği nedeniyle tonlarca insan bunlardan rahatsız oluyor.”

Öğrencilerin kâğıtlarından seçilen düşünceyi geliştirme yollarından benzetmeye ilişkin örnekler

Örnek metin 1:

“Köyler aynı uzay gibi sessizdir, çünkü herkes evindedir. Çok arabalar gelip gitmiyor.”

Örnek metin 2:

“Çocuklar köyde her yeri dolaşıyor, akrabalarına gidebiliyorsun, top oynayabiliyorsun, köylerde insanlar özgür bir kuş gibi her yere gidip geliyorlar.”

Öğrencilerin kâğıtlarından seçilen düşünceyi geliştirme yollarından açıklamaya ilişkin örnekler

Örnek metin 1:

“Köyde yaşayanlar hayvancılık ve tarım gibi şeylerle uğraşıyor. Zamanlarını bu tarz şeylerle uğraşarak geçirdikleri için köyde yaşamak çok zor koşullarda gerçekleşir.”

Örnek metin 2:

“Köylerde en çok hayvancılıkla uğraşılır, şehirlerde ise en çok gezip tozmakla uğraşırlar. Bazıları ise kendi hayatının geçimini sağlamak için tarla ekip biçerler bazıları ise halkına yardım olsun diye çalışırlar.”

Öğrencilerin kâğıtlarından seçilen düşünceyi geliştirme yollarından tanık göstermeye ilişkin örnekler

Örnek metin 1:

Bana göre köyde yaşayan daha mutludur. Çünkü bir tek kendileri için çalışmazlar, hep birlikte çalışırlar, alınının teriyle ekmek paralarını kazanırlar. Atalarımız boşuna dememiş, emek olmadan yemek olmaz.”

Örnek metin 2:

“Bence köyde yaşayanlar daha mutludur. Çünkü her şeyin doğalını, tazesini dalından koparıp yiyip, içiyorlar. Ne demiş atalarımız, ne ekersen onu biçersin.”

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın sonuçlarına göre, tartışmacı metin yapısı öğretimi, 5. sınıf öğrencilerinin düşünceyi geliştirme yollarını başarılı bir şekilde kullanabilmelerinde büyük ölçüde etkili olmuştur. Bu başarı, bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin de düşünceyi geliştirme yollarını kendi bilişsel seviyeleri doğrultusunda ciddi anlamda kullanabileceklerini ve böylelikle daha başarılı metinler yazabileceklerini göstermiştir.

Çalışmamızda, öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanımıyla ilgili son test başarı ortalamalarının ön test başarı ortalamalarından belirgin bir farkla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretim süreci sonrasında öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanımlarında artış olduğunu göstermektedir. Öğrenciler tartışmacı metin yapısı öğretimi süreci öncesinde örnekleme ve karşılaştırma dışında hiçbir düşünceyi geliştirme yolunu kullanmamıştır. Ancak öğretim süreci sonrasında tanımlama, benzetme, açıklama ve tanık gösterme yollarını da kullandıkları görülmektedir. Öğretim sürecinin öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanmalarına önemli ölçüde katkı sunduğu görülmektedir. Öğretim süreci öncesinde hiç kullanılmamış olmasına rağmen öğretim süreci sonrasında öğrencilerin tanımlamayı yüksek oranda kullanmaları, metne bu yolu kullanarak giriş yapmayı tercih etmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca yapılan tanımlamalar, bir yetişkin tarafından yapılabilecek yeterlikte olmasa da öğrencilerin buldukları bilişsel gelişim düzeyi ve sahip oldukları genel kültür bilgisi dikkate alındığında tanımlamayı kullanmada başarılı oldukları söylenebilir. Aynı şekilde benzetmeyi de sahip oldukları bilişsel gelişim aşaması bakımından somut örnekler üzerinden de olsa öğretim süreci sonrasında kullanmış oldukları görülmektedir. Ancak açıklama ve tanık gösterme kullanımında diğer yollara göre ciddi bir artış olmamıştır.

Öğretim süreci öncesinde hiç kullanılmayan açıklama yolunun öğretim süreci sonrasında sadece 6 defa kullanılması, açıklama yolunun diğer düşünceyi geliştirme yollarına göre bilişsel anlamda soyut işlemler gerektiriyor olmasıyla; tanık gösterme yolunda bir artış olmaması ise 5. sınıf öğrencilerinin bu yolu kullanmada yaş seviyesi bakımından yeterli bilgi birikimine sahip olmamasıyla açıklanabilir. Öğrencilerin bu durumu, sayısal verilerden yararlanma yolunun da öğretim süreci öncesinde ve sonrasında kullanılmamasında etkili olmuş olabilir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliği açısından metin konularının öğrenciler tarafından önceden bilinip araştırma yapılmamış olması da sayısal verilerden yararlanma yolunun kullanılmamasına neden olmuş olabilir.

Alan yazında yapılan çalışmaların bulgularına bakıldığında en az kullanılan veya hiç kullanılmayan düşünceyi geliştirme yolları “açıklama”, “tanık gösterme” ve “sayısal verilerden yararlanma”dır. Açıklama ve tanık göstermenin kullanılmaması veya az kullanılması, yukarıda da belirtildiği gibi araştırmanın güvenilirliği açısından metin konularının öğrenciler tarafından önceden bilinip araştırma yapılmamış olmasından kaynaklanmış olabilir. Örneğin; Coşkun ve Tiryaki’nin (2013) 363 üniversite öğrencisiyle yürüttükleri çalışmada tanık göstermenin kullanım sıklığı 10; Tiryaki ve Yılmaz’ın (2016) 90 kişiden oluşan 7. sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmada tanık göstermenin kullanım sıklığı 1; Çetin ve Can’ın (2012) 524 lise öğrencisiyle yürüttükleri çalışmada tanık göstermenin kullanım sıklığı 10’dur. Gökçe ve Çelebi’nin (2015) 50 öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmada ise tanık gösterme yolu kullanılmamıştır. 5. ve 7. sınıf öğrencilerinin bilgi birikimi açısından bakıldığında üniversite öğrencilerine kıyasla tanık gösterme yolunu daha az kullanmış olmaları normal karşılanabilir. Ancak diğer çalışmalarda üniversite öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının bu yolu kullanmada daha başarılı olmaları beklenmektedir.

Coşkun ve Tiryaki’nin (2013) çalışmasında üniversite öğrencilerinin sayısal verilerden yararlanmayı kullanım sıklığı 9; Tiryaki ve Yılmaz’ın (2016) çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin sayısal verilerden yararlanmayı kullanım sıklığı 3; Çetin ve Can’ın (2012) çalışmasında lise öğrencilerinin sayısal verilerden yararlanmayı kullanım sıklığı 2; Gökçe ve Çelebi’nin (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının sayısal verilerden yararlanmayı kullanım sıklığı 1’dir. Ayrıca 5. ve 7. sınıf öğrencilerinin bu yolu az kullanmış veya kullanmamış olmaları tanık göstermede olduğu gibi bilgi birikimlerinin

seviyesiyle ilgili olabilir. Ancak bu açıdan ele alındığında yine üniversite öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının bu yolu kullanım sıklıklarının da yetersiz olduğu söylenebilir.

Çalışmamızın ön testinde kullanılmayıp son testinde kullanım sıklığı 6 olan “açıklama” Tiryaki ve Yılmaz’ın (2016) 90 yedinci sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmada 9 defa kullanılmışken Temizkan’ın (2011) 331 öğretmen adayıyla; Çetin ve Can’ın (2012) 524 lise öğrencisiyle ve Kurudayıoğlu’nun (2011) 110 Türkçe öğretmeni adayıyla yaptıkları çalışmalarda ise hiç kullanılmamıştır. Düşüncüyü geliştirme yollarından biri olan açıklamanın kullanımının düşük olması veya kullanılmaması öğrencilerin “açıklama” için yeterli bilgi düzeyine sahip olmamasından kaynaklanmış olabilir.

Düşüncüyü geliştirme yolları, öğrencilerin fikirlerini açmada ve daha etkili, başarılı metinler oluşturmada büyük bir etkiye sahiptir. Öğretim süreci öncesinde öğrencilerin, bu yolları yeteri kadar bilmemeleri ve sınırlı sayıda kullanmaları metin başarısını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Ancak öğretim süreci sonrasında öğrencilerin bu yolları daha yeterli kullanmış olmaları, ortaya çıkan metinlerin de daha başarılı ürünler olmasında etkili olmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğretim süreci öncesinde de sonrasında da örnekleme ve karşılaştırmayı kullanmış olmaları dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencilerin bilişsel gelişim açısından bu iki yolu diğer yollara göre daha rahat kullanabilecek düzeyde olmalarıyla açıklanabilir. Çünkü somut işlemler döneminde olan öğrenciler, düşüncelerini, gördükleri ya da yaşadıkları olaylar üzerinden oluştururlar. Düşüncelerini ifade ederken kendi yaşantılarından örnekler verip karşılaştırmalar yaparlar. Örnekleme ve karşılaştırma yollarının, somut düşünceleri ifade etmede daha elverişli oluşu bu yöntemlerin öğretim süreci öncesinde de sonrasında da kullanım sıklıklarının diğer yollara göre daha fazla olmasında etkili olmuş olabilir. Bu iki yolun kullanılmasında etkili olan bir başka husus ise bu çalışmadaki konunun tartışmacı metinlerin yazılmasına bağlı olarak seçilen konuların iki zıt düşüncüyü barındırıyor olmasından; çürütme ve destek gerekçelerinin karşılaştırma şeklinde ortaya konulmasından ve soyutun örnekler üzerinden somutlaştırılma çabasından kaynaklanmaktadır. Kurudayıoğlu’na (2011) göre de bu durum genellikle düşünceleri somutlaştırmak amacından kaynaklanmaktadır. Soyut konulu düşüncüyü tanımlamak ve bir soyutu herhangi bir nesneye benzetmek zorlanılan bir durum olduğu için soyut tanımlama ve benzetmeler ya hiç kullanılmaz ya da çok az kullanılır. Akbayır (2006) da soyut konulu kompozisyonlarda örnekleminin kullanıldığını belirtmektedir (akt. Ceran ve Kodak, 2015 55). Ayrıca, Senemoğlu (2011) 6-11 yaş aralığında somut nesnelere üzerinde düşünüldüğünü, somut olmayan nesne ve durumların ancak somutlaştırma yoluyla kavranabileceğini dile getirmektedir.

Sonuçlara genel olarak bakıldığında düşüncüyü geliştirme yolları ile ilgili bir öğretim aşamasının gerçekleştirilmediği araştırmalarda beklenenin altında sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Çalışma grubunu üniversite öğrencilerinin oluşturduğu çalışmalarda görülen bu durum dikkat çekicidir. Bu sonuçlara göre öğrencilere bir öğretim sürecinin yaşatılması, onların düşüncüyü geliştirme yollarını kullanmalarında daha başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Öneriler

Düşüncüyü geliştirme yollarının hedef kitleye belirgin örneklerle gösterilmesi metinler yoluyla kazandırılabilir. Farklı metinlerin yapısının özelliklerini ortaya koymak düşüncüyü geliştirme yollarının kullanılmasını ile gerçekleştirilebilir. Tartışmacı metin yapısını yansıtmada düşüncüyü geliştirme yolları kullanılırken hedef kitleye rehber olunmalıdır. Okullarda öğrencilerin yazma sürecini destekleyecek ortamlar sağlanmalı, öğrencilere bu yolla metin yapılarını kullanma ve metin yapılarında düşüncüyü geliştirme yollarından yararlanma fırsatı verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akbayır, S. (2006). *Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım-kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2): 209-220.
- Ceran, D. ve Kodak, S. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin somut ve soyut konularda yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29): 47-59.

- Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. H. Akyol ve A. Kırkkılıç (Editörler) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, 49-90. Ankara: PegemA Yayınları.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2013). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2): 102-115.
- Çetin, İ. ve Can, R. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri bakımından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 13 (1): 259-277.
- Gökçe, B. ve Çelebi, S. (2015). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde düşünceyi geliştirme yolları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1): 11-30.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kıbrıs, İ. (2010). *Türkçe 1: Yazılı anlatım*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi, *TÜBAR-XXIX*.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2006). *Yazma öğretimi/Yazmasanatı yaratıcı yazma dersleri*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim (Kuramdan uygulamaya)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Subaşı Uzun, L. (2006). Öğrencilerin yazılı anlatım sürecindeki metinleştirme sorunları. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, 04-06 Ekim 2006, Ankara.
- Temizkan, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını kullanma durumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31: 13-32.
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tiryaki, E.N. ve Yılmaz, Z. (2016). 7. sınıf öğrencilerinin metin yapılarına göre düşünceyi geliştirme yollarının incelenmesi. *Turkish Studies* (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), 11/3: 2193-2208.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23): 461-472.

Extended Summary

The ways of developing thought have great importance in the creation of full and inclusive texts, especially controversial texts. These ways are needed to develop thoughts. When selecting topics suitable for the students' mental development and knowledge, they should be able to use the ways to develop thinking at the level of knowledge they have, even if they are not as qualified as an adult. In order to create the texts at a good level in later years, teaching the ways of developing thought should be started at a young age. In this study, it was aimed to investigate the skills of middle school 5th grade students to use the ways of developing thought. Within this purpose, the following sub-goals are considered: 1. What is the level of students' use of the ways to develop thinking before and after the teaching process? 2. Is there a significant difference between the scores of using ways of developing thinking before and after the teaching process? 3. What are means of the posttest regarding students' use of ways to develop thinking? In this study, experimental method was used. The "pretest-posttest single-group pattern" model was applied in the research. The study group consists of 20 fifth grade students studying at Teklerüzümlü Middle School in the 2014-2015 academic year in Erciş district of Van. In the study, two different data collection tools were created by the researchers for both pre-test and post-test. These forms, called "Discussant Text Writing Form", consist of four discussion topics. Students were asked to write one argumentative text by choosing one of the discussion topics in the "Discussant Text Writing Form" created for the pretest. Then, the frequency of using the ways of developing thought used in the argumentative texts was determined. After the texts were applied for the pretest, a four-week teaching process was carried out. While the argument text units were taught, the ways to develop thinking were introduced to the students with examples; It was tried to be comprehended which way can be used on certain units of the text by examining the sample texts. During the four-week teaching process, individual writing studies were conducted and these studies were examined through self-evaluation, peer evaluation, teacher evaluation and group evaluations and

feedbacks were given. Then, students were asked to write one argumentative text by choosing one of the discussion topics in the "Discussant Text Writing Form" created for the posttest, and the frequency of ways to develop thinking used in the texts were examined and the difference between the pre-test and post-test was revealed. "Argumentative Text Graded Scoring Key" developed by Tiryaki (2011) was used to evaluate the data. Descriptive statistics (frequency, mean, standard deviation) were used to calculate the results of pretest and posttest. In the analysis of the data, the Wilcoxon signed order test was used for the measurements related to nonparametric tests. According to the results of the research, teaching of the argumentative text structure has been influentially effective for 5th grade students to successfully write their ways to develop thinking. This success has shown that students at this grade level can also seriously use these ways in line with their cognitive levels and thus they are able to write more successful texts. In the study, it can be seen that the mean of posttest results (22.00) regarding the students' use of ways to develop thinking are significantly higher than the mean of pre-test results (9.71). This shows that there is an increase in students' use of these ways after the teaching process. The students haven't used any of these ways other than sampling and comparison before the argumentative text structure teaching process. However, after the teaching process, they have used the methods of definition (f: 33), analogy (f: 13), explanation (f: 6) and giving evidences (f: 3). It has been revealed that the teaching process contributes significantly to the students' use of ways to develop thinking. Although definition method has never been used before the teaching process, the students used the definition highly after the teaching process and it may have been caused from preferring to enter the text in this way. In addition, although these definitions are not sufficient to be made by an adult, it can be said that the students are successful in using the definition when considering their cognitive development level and the general cultural knowledge they have. Likewise, they used the analogy in terms of their cognitive development level, even after concrete examples, after the teaching process. However, there was no significant increase in the use of explanation and giving evidences compared to the other ways. Considering the other studies in the literature, the least used or never used ways are "explanation", "giving evidences" and "using numerical data". The little or never use of explanation and giving evidence may have resulted from the fact that, as mentioned above for the reliability of the research, the topics of the text were not known in advance by the students. For example; The frequency of giving evidences method is 10 in the study conducted by Coşkun and Tiryaki (2013) with 363 university students; The frequency of this method is 1 in the study of Tiryaki and Yılmaz (2016) with their 7th grade student consisting of 90 students; The frequency of this method is 10 in the study conducted by Çetin and Can (2012) with 524 high school students. In the study of Gökçe and Çelebi (2015) with 50 candidate teachers, the method was not used. According to the 5th and 7th grade students in terms of their knowledge, it can be considered normally that they used this method less comparing to university students. However, in other studies, university students and candidate teachers are expected to be more successful in using this method.