

Araştırmacı-Sorgulayıcı Fizik Öğretim Programının Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar¹²

Fatma Nur BÜYÜKBAYRAKTAR ERSOY

Öğr. Gör. Dr., Ordu Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu,
fatmanurbuyukbayraktar@odu.edu.tr

Orhan KARAMUSTAFAOĞLU

Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
orhan.karamustafaoğlu@amasya.edu.tr

Telhat ÖZDOĞAN

Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
telhat.ozdogan@amasya.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, araştırmacı-sorgulayıcı fizik dersi öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Özel durum yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada Giresun ilinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan on sekiz fizik öğretmeniyle mülakatlar yapılmıştır. Görüşmeler 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Mülakatlardan elde edilen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, çalışmaya katılan öğretmenlerin araştırmacı-sorgulayıcı öğretim programını uygulamada genel olarak ders saatlerinin yetersizliği, fizik konularının 11. sınıfta yoğunlaştırılması, çağdaş öğretim yöntemlerine uygun dersliklerin olmayışı gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmacılar, belirlenen sorunların üstesinden gelinmesi noktasında bazı önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar sözcükler: Araştırmacı-sorgulayıcı öğretim, fizik öğretim programı, fizik öğretmeni

¹ Bu çalışma TÜBİTAK 2218 kodlu Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı kapsamında desteklenen 'Fizik Öğretmenlerinin Yenilenen Öğretim Programına Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi' isimli proje kapsamında üretilmiştir ve bir kısmı 11-14 Mayıs 2017 tarihleri arasında Ordu Üniversitesi'nde düzenlenen IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Geliş/Kabul Tarihi: 23.08.2017/05.04.2018 – Araştırma Makalesi

Problems Encountered by the Teachers in the Application of Inquiry Based Physics Curricula

Abstract

The purpose of this study is to determine the problems faced by teachers in the implementation of inquiry based physics curriculum. In this study carried out within the context of the case study approach, interviews were conducted with eighteen physics teachers working in schools affiliated to MoNE in Giresun. The interviews were held in the spring semester of 2016-2017 academic year. The data obtained from the interviews were analyzed by content analysis. Results of this research, it was determined that the teachers who participated in the study encountered problems such as inadequate teaching hours in general, intensification of physical subjects in the 11th class, and lack of classrooms suitable to contemporary teaching methods in implementing the inquiry based curricula. In this context, researchers have made some suggestions at the point of overcoming the identified problems.

Keywords: Inquiry based teaching, physics curricula, physics teacher

GİRİŞ

Yaşamın tüm alanlarında hızla gerçekleşen ve birbirini etkileyen değişim ve gelişmeler öğretim programlarının yenilenmesini beraberinde getirmektedir. Bu doğrultuda MEB, 2013 yılında öğrencilerin zihinsel alandaki gelişimleriyle eşzamanlı olarak duyuşsal ve psikomotor alanlarda da ilerlemelerini öngören araştırmacı-sorgulayıcı fizik dersi öğretim programını benimsemiştir. Bu programın amacı bilimsel okur-yazar bir nesil yetiştirebilmektir. Program kapsamında öğrenciler için bilimin doğasını anlayabilecekleri, bilimsel bilgiye ulaşabilecekleri öğrenme ortamları oluşturmak amaçlanmıştır. Bu ortamlarda öğrenciler ortaya koydukları problemleri yorumlayarak çözümler üretebilecekler ve bu şekilde bilimsel bilgiyi kendi zihinlerinde yapılandırabileceklerdir. Bu sayede analitik ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, bilimsel süreç becerilerini ve fizik bilgisini günlük yaşam içinde kullanabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2013).

Eğitim alanında yapılan reformların hedefinde sınıf kültürünün değişmesi bulunmaktadır. Reformlar, öğrencilerin sorgulama unsurlarını içeren etkinliklerle özgün bağlamlar kurarak öğrenmesini sağlamaya çalışmaktadır. Fizik dersi gibi öğrencilerin zorlandıkları dersleri kolay ve anlaşılır hale getirebilmek için araştırmacı-sorgulayıcı öğretim etkinliklerinden faydalanılmaktadır (Kock v.d., 2013).

Araştırmacı-sorgulayıcı öğrenme, öğrencilerin bilimsel araştırma yoluyla bilimi anlayabilecekleri gerçeğine dayanmaktadır. Bilim temel olarak soru odaklı ve açık uçlu bir süreçtir. Bilimsel araştırma sürecinde bireyler kişisel deneyim kazanma şansı bulabilmektedirler. Sorgulamaya dayalı öğretim ortamında birey, uygulama sürecinde ulaştığı deliller ile özgün bağlamlar kurarak öğrenir (Edelson, Gordin ve Pea, 1999).

Ulusal Fen Eğitim Standartlarına (NSES) dayalı olarak çalışmalarını yürüten Ulusal Araştırma Konseyi (NRC) sorgulamaya dayalı bir fen öğretiminin taşınması gereken özellikleri tanımlamıştır. Bu özellikler; öğrenci bilimsel sorularla meşgul olmalı; öğrenci soruları cevaplamadan önce kanıtları sunmalı; öğrenci kanıtları kullanarak açıklamalar oluşturulmalı; öğrenci bilimsel bilgiyi açıklamak için bağlantılar kurmalı; öğrenci açıklamalarını sınıfla paylaşmalı ve savunmalıdır şeklinde sıralanmıştır (NRC,2000). Diğer taraftan, araştırmacı-sorgulayıcı fen öğretimi sürecinde öğrencilerin bu işlemleri yapabilmeleri doğrudan öğrencilerin fen okuryazarlığıyla ilgilidir. Fen okuryazarlığı ve araştırmacı-sorgulayıcı fen öğretimi birbirini destekleyen ve geliştiren süreçlerdir.

Demirbağ ve Günel (2014) araştırmalarında araştırmacı-sorgulayıcı öğrenme ortamını fen okuryazarlığını destekleyecek şekilde yapılandırmışlardır. Bu doğrultuda öğrencilerin bilim adamları gibi düşündükleri, hareket ettikleri ve iletişim kurdukları bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışmışlardır. Bu araştırmada fen okuryazarlığının vazgeçilmez unsurları olan akıl yürütme, doğru, tutarlı ve ikna edici bir kanıt üretebilme ön planda tutulmuştur. Araştırma sonuçları, araştırmacı-sorgulayıcı öğrenme ortamında öğrencilerin fen kavramlarını çok modlu anlama, anlatma ve kullanma yeteneklerinin geliştiğini öne sürmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin süreç içerisinde kaliteli kanıtlar ürettikleri ifade edilmiştir.

Parappilly v.d. (2013) çalışmalarında fizik laboratuvarında araştırmacı-sorgulayıcı temelli uygulamalar yapmışlardır. Bu uygulamalarda öğrenciler konuyla ilgili deneysel faaliyetleri keşfetme ve kendi deneylerini tasarlama fırsatı bulmuşlardır. Uygulamalardan sonra yapılan görüşmelerde öğrenciler, süreçte kendilerini düşünmek ve analiz yapmak zorunda hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarıyla Laboratuvar Uygulamaları dersinde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada, araştırma- sorgulamaya dayalı öğretim faaliyetleri sayesinde bireylerin öğrenme sorumluluğunu üstlendikleri belirtilmiştir (Karamustafaoğlu ve Celep Havuz, 2015).

Yeni öğretim programları öğrenci merkezli çağdaş öğretim yöntemlerini öne çıkarmaktadır. Buna rağmen birçok araştırmada öğretmenlerin öğretmen merkezli yöntemlerin etkisinden kurtulamadıkları, derslerinde genellikle anlatım

ve soru-cevap gibi yöntemleri tercih ettikleri belirtilmiştir (Kaya, 2003; Oğuz, 2005; Şengül, 2007; Karal Eyüboğlu, 2011; Altundaş, 2013; Ersoy ve Dilber, 2015). Öğretim ortamlarında öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımını sağlayan çağdaş öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin çoğunun, öğretmenin dersi anlatan ve öğrencinin dinleyici konumunda olduğu, geleneksel yöntemlerin dışına çıkmadığını göstermektedir (Karakış, 2006; Altundaş, 2013; Ergin ve Sarı, 2013).

Fizik dersi öğretim programına yönelik yapılan bir araştırmada özellikle uygulama yönünden aksaklıklar yaşandığı tespit edilmiştir (Karal Eyüboğlu, 2011). Fizik öğretmenlerinin geleneksel yöntemleri kullanmaya eğilimli olduklarını ifade eden bir araştırmada, öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde çağdaş eğitim yaklaşımlarından uzak, davranışçı öğrenme yaklaşımını benimsedikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğretim programının sarmal yapısından kaynaklanan konu tekrarını zaman kaybı olarak gördükleri ifade edilmektedir (Ayvacı ve Devocioğlu, 2013).

Akdeniz ve Paliç (2012) yaptıkları bir araştırmada, öğretmenlerin çoğunun yenilenen fizik dersi öğretim programının yapısı hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını, benimseyemediklerini ve kendi bilgi, beceri ve düşüncelerine göre fizik derslerini yürüttüklerini tespit etmişlerdir. Ayvacı ve Devocioğlu (2013) fizik dersi öğretim programını hazırlayanlar ile uygulayanlar arasında uyumlu bir görüş birliği olmadığını, programın öğretmenlere yeterince tanıtılmadığını ve öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır.

Tekbıyık ve Akdeniz (2008) öğretim programlarının, ne kadar mükemmel hazırlansa hazırlansın, eğitim ortamlarının uygulayıcısı olan öğretmenler tarafında uygulanmadığı sürece hiçbir geçerliliğinin olamayacağını belirtmektedirler. Benzer şekilde Knapp ve Peterson (1995)'a göre, yapılan program değişikliklerinde öğretmenlerin görüş ve inançlarının dikkate alınmaması öğretim programlarının başarısızlık nedenleri arasında yer almaktadır.

Öğretim programlarında yapılan değişiklikler, bireylere çağın gerektirdiği donanımı kazandırabilmeyi amaçlamaktadır. Bu program değişikliklerinden biri de 2013 yılında yapılmıştır. Bu kapsamda fizik dersi öğretim programında yapılan değişimler, öğrencilere araştırma ve sorgulama yapma imkânı verecek öğretim ortamları oluşturmak üzere yapılandırılmıştır. Ancak bu değişimlerin uygulanması aşamasında aksaklıklar yaşandığı görülmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde yaşanan güçlüklerin ve sorunların belirlenmesi, bu aksaklıkların üstesinden gelinmesi noktasında son derece önemlidir. Bu bağlamda öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin programlara yönelik görüşlerinin tespit edilmesi faydalı olacaktır. Çalışmamızda, araştırmacı-sorgulayıcı fizik

dersi öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar araştırılacaktır. Bu şekilde programın uygulanmasına engel teşkil eden durumlar ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymak ve birimi kendi bağlamında bütünlemesine, derinlemesine ve detaylı açıklamak için kullanılan özel durum yaklaşımı benimsenmiştir (Patton, 2014).

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda örneklem veya katılımcıların büyüklüğü ne istediğimize, araştırmanın amacına, eldeki zaman ve kaynaklarla neyin yapılabileceğine bağlıdır (Patton, 2014). Bu bağlamda araştırmamızda durumların derinlemesine incelendiği nitel araştırmalarda tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada Giresun'da MEB'e bağlı okullarda görev yapan 18 fizik öğretmeniyle konuya ilişkin yarı-yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Bu öğretmenler seçilirken farklı okul türlerinde çalışıyor olmalarına ve farklı hizmet yıllarında bulunmalarına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri (n=18)

Demografik Özellikler	f
Cinsiyet	
Bayan	5
Erkek	13
Hizmet süresi	
1-5 Yıl	2
6-10 Yıl	1
11-15 Yıl	3
16-20 Yıl	5
21 Yıl ve üzeri	7
Çalıştığı okul türü	
Fen Lisesi	3
Anadolu Lisesi	10
Meslek Lisesi	4
İmam Hatip Lisesi	1

VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmenlerin araştırmacı-sorgulayıcı fizik dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi için açık uçlu dört soru hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular okullardaki eğitim ortamları, fizik dersi öğretim programları, araştırmacı-sorgulayıcı öğretim ve öğretim programlarının uygulanması konularında öğretmenlerin genel düşüncelerini belirlemek üzere yapılandırılmıştır.

Görüşme sorularının amaca uygunluğunun, açık ve anlaşılır oluşunun tespit edilmesi için soruların iki öğretim üyesi ve iki öğretmen tarafından incelenmesi sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler toplanmaya başlanmadan önce araştırmaya katılan öğretmenler araştırmanın amacına yönelik bilgilendirilmişlerdir. Bilgilendirmenin ardından görüşme soruları her bir öğretmene yöneltilmiştir.

Mülakat esnasında araştırmacı açık uçlu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda kişiye ek sorular yönelterek bazı konuları daha derinlemesine keşfetme imkânı bulabilir (Patton, 2014). Araştırmamızda görüşme sorularına verilen cevaplara yönelik sonda sorular sorularak daha kapsamlı veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Örneğin, “MEB’in 2013 yılında yürürlüğe koyduğu, öğrencilerin zihinsel alandaki gelişimleriyle eşzamanlı olarak duyuşsal ve psikomotor alanlarda da ilerlemelerini öngören fizik dersi öğretim programı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevapların ardından; “Yenilenen fizik dersi programını eski programlara göre değerlendirdiğinizde düşünceleriniz nelerdir?”; “Yeni programın uygulanabilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” şeklindeki sorular sorulmuştur.

Her bir mülakat ortalama 25-35 dakika aralığında sürmüştür. Araştırmacı görüşmeler esnasında sorulan ek soruları ve verilen tüm cevapları not almıştır. Cevapların not alınmasında uzun ifadelerin tamamının yazılabilmesi için görüşme duraklatılmıştır. Kayıt süresince zaman kaybının önlenmesi için kısaltmalar kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, mülakat bittikten sonra kayda alınan veriler mülakat yapılan kişiye okutturularak eksik veya yanlış ifade olmamasına dikkat edilmiştir.

Veri Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır (Patton, 2014). Bu bağlamda araştırmada elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Güvenirliğin sağlanması için öncelikle araştırmanın sınırlarının belirlendiği kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Görüşmelerle toplanan ham veri önemli tema, kategori, açıklayıcı durum örneklerine ayrılmış ve betimlemelere dönüştürülmüştür.

Yıldırım ve Şimşek (2005) nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanmasının bir yolunu raporun veri toplama sürecinde kendisinden veri toplanmış bir kişiye okutulması ve görüşünün alınması olarak belirtmişlerdir. Bu kapsamda araştırma raporumuz ilgili alanda uzman iki öğretim üyesine inceletilmesi yanında mülakatlara katılan bir öğretmene okutulmuş ve değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular bu kısımda ele alınmaktadır.

Görüşmelerde öğretmenlere yöneltilen okullardaki eğitim ortamları ve fizik dersi öğretim programları ile ilgili sorulara verilen cevaplarda eğitim-öğretim şartlarından kaynaklanan sorunlar tespit edilmiştir. Araştırmacı-sorgulayıcı öğretim ve öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili sorulara verilen cevaplarda öğretmen kaynaklı sorunlar ve öğrenci kaynaklı sorunlar tespit edilmiştir.

Araştırmacı-sorgulayıcı fizik dersi öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunları üç kısımda incelenecektir.

- 1- Eğitim-öğretim şartlarından kaynaklanan sorunlar
- 2- Öğrenci kaynaklı sorunlar
- 3- Öğretmen kaynaklı sorunlar

Öğretmenler Ö1, Ö2, ... , Ö18 harfleriyle kodlanmıştır. Kodların yanında parantez içerisinde sırasıyla öğretmenlerin cinsiyeti, çalıştığı okul türü ve hizmet yılı verilmiştir.

Eğitim-Öğretim Şartlarından Kaynaklanan Sorunlar

- Programın uygulanabilmesi için ders saati yetersiz.

Bu sorunu Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18 kodlu öğretmenlerimiz dile getirmişlerdir.

Ö2 (Erkek, Anadolu L., 32) - *11. sınıfta müfredat çok yoğun 4 saat yetersiz.*

Ö15 (Kadın, Meslek L., 3) - *Bizi en çok zorlayan müfredat, teorik olarak anlatıyoruz uygulamaya yönelik vakit kalmıyor.*

Ö14 (Kadın, Meslek L., 9) - *Deney yapmak için malzemeyi bile ben dağıtsam yine de çok vakit alıyor, müfredat nasıl yetişecek bilmiyorum.*

- Fizik konularının çoğunun 11. sınıfta yoğunlaştırılması öğrenciler için süreci zorlaştırıyor.

Bu sorunu Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö14, Ö15 kodlu öğretmenlerimiz dile getirmişlerdir.

Ö1 (Kadın, Anadolu L., 20) - *Fiziğin %70'i 11. sınıfta toplanmış olması ve de zor konuların olması öğrenciler açısından olumsuz etki yapmakta, konuları tam anlamıyla öğrenememektedirler.*

- Liselerde branşlara ayırım 10. sınıftan sonra yapılıyor. Bu ayırım daha önce yapılmalı.

Bu noktaya Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö10 kodlu öğretmenlerimiz değinmişlerdir.

Ö1 (Kadın, Anadolu L., 20) - *10. sınıfta TM öğrencileri fizik görüyor. İşlerine yaramayacağını düşündükleri için çok isteksizler. Bu sorunun giderilmesi lazım.*

Ö3 (Erkek, Anadolu L., 28) - *Kişilerin yeteneklerinin gelişmesine fırsat verilmiyor. Çocukların istidatları doğrultusunda yönlendirilmesi ilköğretimden beri olmalı.*

Ö2 (Erkek, Anadolu L., 32) - *Liselerde branşlara ayırım 10. sınıftan sonra yapılıyor. Bu ayırım daha önceden yapılmalı. Ayırım olmadan önce sadece temel kavramlar verilmeli.*

- Fen liselerinin sayısının artırılmasıyla diğer liselerde sadece düşük seviyedeki öğrenciler kaldı. Bu da eğitim-öğretimi olumsuz etkiliyor.

Bu sorunu Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15 kodlu öğretmenlerimiz dile getirmişlerdir.

Ö15 (Kadın, Meslek L., 3) - *Biz de fizik anlatmak istiyoruz.*

➤ Sınıflar ve laboratuvarlar fiziksel yapı olarak yetersiz.

Bu sorunu Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö13, Ö14, Ö17 kodlu öğretmenlerimiz ifade etmişlerdir.

Ö8 (Erkek, Anadolu L., 16, İdareci) - *Laboratuvar ve sınıfların düzenleri öğrenci merkezli öğretim için uygun ortamlar değil. Sınıflar kalabalık.*

Ö4 (Erkek, Anadolu L., 25)- *Etkinlikleri yapmak için araç gereç yetersiz.*

Ö13 (Kadın, Meslek L., 13) - *Plan, program, müfredat alt yapı olarak yapılmamış gibi..*

Ö14 (Kadın, Meslek L., 9) - *Sınıf ortamının değişmesi lazım.*

➤ Yenilenen programda konular yüzeysel olarak ele alınmış.

Bu soruna Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13 kodlu öğretmenlerimiz değinmişlerdir.

Ö6 (Erkek, Anadolu L., 30)- *Yenilenen program eskiye göre daha yüzeysel olduğunu düşünüyorum.*

Ö8 (Erkek, Anadolu L., 16, İdareci) - *Yeni programda kolaylaştırmalar var. İyi bir fizik dersi için kolaylaştırma olmaz.*

Ö12 (Erkek, Meslek L., 24) - *Çocuk anladıktan sonra ben neden işleme girmiyorum?*

➤ Sorun bütün eğitim sistemiyle alakalı.

Konuyla ilgili görüşlerini Ö3, Ö4, Ö10, Ö12, Ö14 kodlu öğretmenlerimiz bu şekilde ifade etmişlerdir.

➤ Müfredat yazılırken, değiştirilirken görüş alınıyor ancak uygulamaya giren program üzerinde etkili olmuyor.

Bu sorunu Ö3, Ö4, Ö15 kodlu öğretmenlerimiz dile getirmişlerdir.

➤ Üniversite sınavının test şeklinde yapılması ve içerik olarak eski sınavlardan pek farklı olmaması öğretim sürecini olumsuz etkiliyor.

Bu sorunu Ö2, Ö8, Ö11, Ö17 kodlu öğretmenlerimiz dile getirmişlerdir.

Ö2 (Erkek, Anadolu L., 32) - *Yeni müfredatta bizden istenen ile öğrencinin karşılaştığı örtüşmüyor. Öğrencinin deney yapması, araştırması, kavraması isteniyor.. Öğrenciye test soruluyor. Öğrenci test istiyor. Deneyler yapılmıyor,*

gerek yok gözüyle bakılıyor. Üniversite sınavında deneye yönelik sorular sorulmalı.

Ö8 (Erkek, Anadolu L., 16, İdareci) - *Üniversiteye giriş sınavları yüzünden öğrenciler soru çözmeye, problem çözmeye odaklanıyor. Sınav hedefi için öğrenciye ezber yaptırıyoruz.*

Ö17 (Erkek, Fen L., 14) - *Hiç deney yapmamış öğrencilerimiz sınav sisteminde gayet başarılı olup iyi üniversitelere gidebiliyorlar. Öğrenci bunu fark ettiğinde deneysel süreçleri vakit kaybı olarak görebiliyor.*

➤ *Ders kitapları ve öğretmenlerin sınıf uygulamalarına yönelik içerikler yetersiz.*

Bu sorunu Ö2, Ö13, Ö18 kodlu öğretmenlerimiz ifade etmişlerdir.

Ö13 (Kadın, Meslek L., 13) - *Ders kitapları başka kaynağa ihtiyaç bırakmayacak şekilde hazırlanabilir. EBA'dan faydalıyoruz ancak yeterli, gelmiyor. EBA'yı kullanıyoruz ancak beklenilenden azdır.*

Ö2 (Erkek, Anadolu L., 32) - *Ders kitapları yetersiz kalıyor, kaynak sıkıntısı yaşıyor. Öğrenciler piyasadaki kitaplara yöneliyor, kitaplar yeni müfredata uygun değil. Kazanımlar örtüşmüyor.*

Ö18 (Erkek, Fen L., 19) - *Yenilenen müfredatla ilgili EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi gerekmektedir.*

➤ *Öğrenciyi ders çalışmaya, öğrenmeye sevk eden bir yaptırım yok.*

Bu sorunu Ö3, Ö4, Ö14, Ö15 kodlu öğretmenler ifade etmişlerdir.

Ö3 (Erkek, Anadolu L., 28) - *Sözlü yok, ödevini yapmayana ceza yok, kalma yok, ortalamayla sınıf geçiyorlar. Fizik dersi zor olduğu için hiç uğraşmıyorlar zaten diğer kolay derslerden aldıkları puanla sınıfı geçecek ortalamayı tutturuyorlar.*

Ö15 (Kadın, Meslek L., 3) - *Kalma kesinlikle gelmeli. Ortalamayla geçildiği için 2 saatlik ders önemsiz hale geliyor.*

Ö14 (Kadın, Meslek L., 9) - *Öğrenci zorlanırsa ürün bile çıkarabiliyor. Burada (meslek lisesi) bir öğrenci Tesla bobini yaptı. Biraz not dedik, biraz zorladık.*

Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

- Öğrencilerin matematik bilgisi yetersiz.

Bu sorunu Ö3, Ö4, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15 kodlu öğretmenlerimiz dile getirmişlerdir.

Ö9 (Erkek, Anadolu L., 25, İdareci) - *Şu anda toplama-çıkarma yapmayı bilmeyen öğrenci sayısal seçebiliyor. Tercih imkânı fazla sayısalda diye seçiyorlar.*

Ö14 (Kadın, Meslek L., 9) - *Matematik bizim dilimiz ama çocuklarla aynı dili konuşmuyoruz, anlamakta zorlanıyoruz.*

- Öğrenciler öğrenim sürecinde yeterince sorumluluk sahibi değiller.

Bu sorunu Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö12, Ö14, Ö18 kodlu öğretmenlerimiz ifade etmişlerdir.

Ö14 (Kadın, Meslek L., 9) - *Öğrencilerin sorumluluk hissi az olduğu için sürekli öğrencileri uyarmamız gerekiyor. Defter, kalem kontrolü yapıyoruz, hemen hemen her ders eve gidince tekrar yapmaları gerektiğini hatırlatıyoruz, nasihat veriyoruz.. Bunların hepsi vakit alıyor.*

Ö18 (Erkek, Fen L., 19) - *Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenciye daha çok sorumluluk verilmesi faydalı olacaktır.*

- Öğrenmeye meraklı öğrenci sayısı az.

Bu sorunu Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14 kodlu öğretmenlerimiz ifade etmişlerdir.

Ö4 (Erkek, Anadolu L., 25) - *Eski meraklı öğrenci yok. Öğrenciyi dersten, çalışmadan alıkoyan engel çok.*

Ö8 (Erkek, Anadolu L., 16, İdareci) - *Meraklı öğrenci az sayıda, daha çok öğrenciler not alma peşinde. Bazı öğrenciler geçsek yeter diyor.*

Ö14 (Kadın, Meslek L., 9) - *Akıllı telefonlar çıktığından beri başarıdaki azalmada ciddi aşağı doğru hızlanan bir eğri var. İnternette araştırma yapmanın ne olduğunu bilmiyorlar ve sadece araştırmanın internette yapıldığını zannediyorlar.*

Öğretmen Kaynaklı Sorunlar

➤ Yeni programın uygulamaya geçirilmesine karşın öğretmenler direnç gösterebilirler.

Bu sorunu Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12 kodlu öğretmenlerimiz ifade etmişlerdir.

Ö5 (Erkek, Anadolu L., 4) - *Yeni programın uygulanmasında öğretmenlerin direnciyle karşılaşılabilir.*

Ö8 (Erkek, Anadolu L., 16, İdareci) - *Risk alınmak istenmiyor. Yeni programı denesek ne olacak diye riske atmak istemiyoruz.*

Ö9 (Erkek, Anadolu L., 25, İdareci) - *Öğretmenler 20-25 sene önceki metotları uyguluyor. Yeniliklere karşı öğretmenlerde bir direnç var. Özellikle eski öğretmenler. (Burada araştırmacı soruyor: Eski öğretmenlerden kasıt?) On beş yıl üstü.. Yıllardır aynı konuyu aynı şekilde anlatmış.. Tabi hemen değişmesini bekleyemeyiz.*

Ö6 (Erkek, Anadolu L., 30) - *Yenilenen programın kısmen uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.*

Ö10 (Erkek, Anadolu L., 25) - *Bu yöntemler uygulansa güzel de sade öğretmenle, sade teknik değiştir olmaz.. Dikkat çek falan deniyor ama bu öğrencilere fayda etmiyor. Kimi BEB'li, kiminin ana yok, baba yok..*

Ö12 (Erkek, Meslek L., 24) - *Programda yapılan değişiklikler hiçbir işe yaramaz.. Meslek lisesindeki öğrencilere bu uygulamalar yapılamaz. Zeka seviyelerinden kaynaklı..*

Ö2 (Erkek, Anadolu L., 32) - *Öğretmenlerin çoğu deneyin nasıl yapıldığını bilmiyorlar, deney aletlerini tanımıyorlar.*

Ö17 (Erkek, Fen L., 14) - *Katıldığım zümre toplantılarında birçok fizik öğretmeni arkadaşımın alanına hakim olmadığını fark ettim. Bu şekilde yapılan bütün yenilikler ve değişiklikler kâğıt üzerinde kalmakta.*

Ö3 (Erkek, Anadolu L., 28) - *Öğrenci merkezli eğitim diye öğretmen öğrencilere not veriyor, konuya hazırlanın diyor. Konuları öğrencilere anlatıyor. Veliler ve öğrenciler bu durumdan şikâyetçi oluyor.*

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin birçoğunun haftalık fizik dersi saatlerini yeterli bulmadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler, öğretim programına göre derste deney, uygulama ve etkinlik yapılmasının kendilerinden istendiğini ancak mevcut ders saatleri içerisinde bunun mümkün olmadığını belirtmektedirler. Özellikle 11. sınıfta fizik dersi programının çok yoğun olduğu, öğretmenlerin sadece kuramsal ders anlatımıyla bile konuları yetiştirmekte zorlandıkları söylenebilir. Bu duruma benzer olarak yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar isimli bir araştırma yürüten Karacaoğlu ve Acar (2010) öğretmenler tarafından en fazla vurgulanan sorunun süre olduğunu belirtmişlerdir. Fizik öğretmenleriyle yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar tespit edilmiştir (Karakuyu, 2008; Marulcu ve Doğan, 2010; Akdeniz ve Paliç, 2012; Ayvaci ve Devocioğlu, 2013). Fizik öğretmenlerinin 2007 Fizik Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşlerini konu alan bir çalışmada öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin üniteler için ayrılan ders süresini yeterli bulmadıkları belirtilmiştir (Arslan vd., 2012).

Anadolu ve meslek liselerinde çalışan öğretmenler öğrencilerin temel matematiksel işlemler konusunda çok zayıf olduklarını bununla birlikte verilen görevler konusunda sorumsuz davrandıklarını belirtmektedirler. Bulgularda öğretmenlerin öğrencilerini meraksız ve öğrenmeye karşı isteksiz olarak niteledikleri görülmektedir. TEOG sınavından düşük puan alanların tercih ettiği okullarda tek tip öğrenci olduğu ve öğrenme ortamında onlara örnek teşkil edebilecek öğrenciler bulunmadığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretmenler derste öğrencilerin sık sık uyarılması ve nasihat edilmesi gereken durumlar ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler öğrencilerin basit matematiksel işlemleri bile anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumların öğretim süresini olumsuz etkilediği söylenebilir. Karakuyu (2008)'nin fizik öğretmenlerinin yaşadığı sorunları konu alan çalışması bu sonucu desteklemektedir. Araştırmada özellikle kırsal kesimler veya nüfusu küçük yerleşim birimleri için benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Çalışmada öğretmenlerin başarılı öğrencilerin büyük şehir merkezlerindeki liselere gittiğini belirttikleri, geriye kalan hedefsiz ve gayesiz öğrencilerle ders işlemenin çok zor olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Bulgularda ortaya çıkan bir diğer zorluk derslik ve laboratuvar ortamlarının yeni programa yönelik uygulamalar için uygun tasarıma sahip olmamasıdır. Bazı okullarda laboratuvarların bile grup çalışması için uygun olmadığı belirtilmiştir. Fizik öğretmenleriyle yapılan diğer çalışmalarda benzer tespitlere rastlanmaktadır (Akdeniz ve Paliç, 2012; Arslan vd., 2012). Geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşlerini konu alan bir çalışmada programın uygulanma aşamasında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara yer verilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin araç-gereç yetersizliğini ve sınıfların kalabalık oluşunu sorunların kaynağı olarak gördükleri belirtilmektedir. Öğretmenler sınıf mevcutlarının yeni programın gereklerine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Buna karşın araştırmacılar kalabalık sınıflarda geniş katılımlı etkinliklerin uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmada bu sorun, öğretmenlerin program algısı ile bağlantılı olarak değerlendirilmiştir (Erdoğan vd., 2015).

TEOG sınavından fen ve anadolu liselerine nispeten daha düşük puanla öğrenci alan meslek liselerinde çalışan öğretmenler, öğrencilerin eğitim-öğretim eğilimlerinin 10. sınıftan sonra dikkate alındığı bir sistemin sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Mülakatların yapıldığı öğretmenlerin çalıştığı okulların 2017 TEOG taban puanları; Giresun Fen Lisesi: 486,42; Mimar Sinan Anadolu Lisesi: 458,49; Hamdi Bozbağ Anadolu Lisesi: 450,55; 19 Eylül Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi: 188,48; Bulancak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi: 143,13.

Bunun yanında TEOG sınavından diğer okullara nispeten daha yüksek puanla öğrenci alan fen ve anadolu liselerinde çalışan öğretmenler üniversiteye geçiş sınav sisteminin yeni programla olan uyumsuzluğunu dile getirmişlerdir. Bunun sonucu olarak fen lisesi gibi akademik başarı seviyesinin yüksek olduğu okullardaki öğrencilerin deney ve uygulamaları zaman kaybı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Mevcut sistem içerisinde öğretmenlerin öğrencilerini haklı buldukları görülmektedir. Akdeniz ve Paliç (2012)'in yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Çalışmaya katılan fizik öğretmenlerinin tamamına yakınının üniversiteye giriş sınavı içeriklerini programa uygun bulmadıkları belirtilmiştir. Fizik öğretmenleriyle yapılan diğer çalışmaların sonuçları bu bulguları desteklemektedir (Marulcu ve Doğan, 2010; Ayvaci ve Devocioğlu, 2013).

İdareci pozisyonundaki öğretmenler, özellikle 15 yıl üzerinde hizmet süresini doldurmuş olan öğretmenlerin yeni programı uygulamaya karşı direnç gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin de bu görüşe katıldıkları tespit edilmiştir. Özellikle 20 yıldan fazla görev yapan öğretmenlerin mevcut sistemde büyük sorunlar olduğunu düşündükleri ve programda yapılacak değişikliklerle bu sorunların aşılamayacağını ifade ettikleri görülmektedir. Erdoğan vd. çalışmalarında öğretmenlerin geliştirilen öğretim programları ile ilgili olumsuz görüşlerinin, öğretmenlerin ilk aşamada alışkanlıklarını değiştirme konusunda istekli olmamalarından ve değişime olan dirençlerinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin yeni programı daha iyi tanınması ve anlamasına bağlı olarak bu sorunun aşılacağı söylenebilir. Bunun yanında özellikle hizmet süresi 15 yılın altında olan öğretmenlerin yeni programla gelen değişiklikleri genel olarak olumlu buldukları görülmektedir. Bu öğretmenlerin daha çok yeni program kapsamında kullanabilecekleri laboratuvar ve materyaller açısından kısıtlılık olduğundan yakındıkları görülmektedir. Bu noktada

öğretmenlerin yenilenen öğretim programına bakış açılarının hizmet sürelerine bağlı olarak değişiklik göstermesi dikkat çekicidir.

Sonuç olarak, fizik derslerine ayrılan süre içerisinde bütün konuların öğrenci katılımının sağlandığı araştırmacı- sorgulayıcı öğrenme ortamında yürütülmesinin oldukça zor olduğu görülmektedir. Bu noktada MEB tarafından öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracak ve onlara zaman kazandıracak araştırmacı-sorgulayıcı etkinliklerin hazırlanarak öğretmenlere sunulmasının faydalı olacağına inanılmaktadır. Öğretim programlarının yenilenmesine rağmen süre yetersizliği sorununun devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda ders saatini etkili ve verimli kullanma konusunda daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin derslik ve laboratuvar ortamlarını yeni programa yönelik uygulamalar için uygun bulmadıkları görülmektedir. Bu noktada, mevcut sınıflarda ve laboratuvarlarda uygulanabilecek etkinlikler konusunda yapılacak araştırmaların faydalı olacağı söylenebilir. Bu araştırmaların sonuçları doğrultusunda yapılandırılacak hizmet içi eğitimlerin, yenilenen öğretim programlarının hayata geçirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretim sürecini olumsuz etkileyen diğer bir durum, öğrencilerin fizik dersine karşı meraksız ve isteksiz olmalarıdır. 9. ve 10. sınıfta bütün öğrencilere fizik dersi zorunlu olarak verilmektedir. Bu durumun 10. sınıftan sonra sayısal alana yönelmeyi düşünmeyen öğrencilerin fiziğe karşı tutumlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu sorunun yaşandığı öğrenci sayısının azımsanmayacak kadar çok olduğunu ifade eden öğretmenler, fizik dersini gereksiz gören öğrencilerle yeni programın uygulanmasının pek mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Özellikle meslek lisesinde öğrenim gören ve ileride sayısal bir alanda eğitim görmeyi düşünmeyen öğrenciler için fizik, kimya ve biyoloji gibi derslerin hem 9. sınıfta hem de 10. sınıfta zorunlu tutulması gözden geçirilmesi gereken bir konudur.

Araştırmada ortaya çıkan diğer bir husus, üniversiteye giriş sınavı içerikleri ile yenilenen program içerikleri arasındaki uyumsuzluktur. Öğretmenler araştırmacı- sorgulayıcı öğretim süreci kazanımları ile üniversiteye giriş sınavında ölçülen kazanımların örtüşmediği inancındadırlar. Bu durumun, öğretmenlerin programın kazanımlarına bağlı kalmalarını zorlaştırdığı söylenebilir.

ÖNERİLER

Araştırma kapsamında belirlenen sorunlara ilişkin öneriler aşağıda sunulmuştur.

✓ Ders kitaplarında yeterli sayıda deney ve uygulama ile birlikte uygulamalara yönelik ayrıntılı bilgi verilmelidir. Öğretim programında belirtilen, öğretmenlerden uygulanması istenen etkinliklere yönelik dikkat edilmesi gereken hususlar tespit edilerek açıkça belirtilmelidir. Bu etkinlikler seçilirken farklı derslik ortamları dikkate alınarak alternatif uygulamalar sunulmalıdır.

✓ EBA gibi kaynaklar içerisinde her kazanıma yönelik uygulamalar bulunmalıdır. Akıllı tahtalarda ve tabletlerde kullanılabilecek uygulamalar üzerinde yapılan çalışmalar desteklenmeli, müfredattaki her konuyu kapsayacak şekilde içerikler geliştirilmelidir

✓ Öğrenci merkezli uygulamaların yapılacağı dersliklerde bulunması gereken özelliklere yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmalar kapsamında derslikler ve fizik laboratuvarları çağdaş yöntemlerin uygulanmasına elverişli hale getirilmelidir.

✓ Üniversiteye geçiş sınavında mevcut müfredatın kazanımlarını ölçen sorular bulunmakla birlikte bu soruların sayısının artırılması gerekmektedir. Bunun yanında sınava hazırlanan öğrenciler için programın kazanımlarına uygun soru bankaları oluşturulmalıdır. Bu bağlamda araştırmacı-sorgulayıcı program gibi çağdaş öğretim yöntemlerini ön plana çıkaran programların kazanımlarını ölçen soruların geliştirilmesine yönelik çalışmaların sayılarının artırılması gerekmektedir.

✓ Program hazırlanırken uygulayıcı olan öğretmenlerin görüşleri etkin bir şekilde dikkate alınmalıdır.

✓ Öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerde yeni programın etkili tanıtımı yapılmalıdır.

✓ Hizmet içi eğitimlerde programın uygulanmasına yönelik içeriklere yer verilmelidir. Eğitimlerin istedik sonuçlara ulaşması açısından bu içeriklerin etkili bir şekilde sunulmasına yönelik yapılacak araştırmalar önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Akdeniz, A. R., ve Paliç, G. (2012), **Yeni Fizik Öğretim Programına ve Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri**, Milli Eğitim Dergisi, 196, 290-307.
- Altundaş, M. (2013), **Fizik Öğretiminde Sınıf Yönetimi ile Öğretim Yönteminin İlişisinin Belirlenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, A., Tekbıyık, A., ve Ercan, O. (2012), **Fizik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**, Turkish Journal of Education, 1(2), 1-17.
- Ayvacı, H. Ş., ve Devecioğlu, Y. (2013), **10. Sınıf Fizik Ders Kitabı Ve Kitaptaki Etkinliklerin Uygulanabilirliği Hakkında Öğretmen Değerlendirmeleri**, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 418-450.
- Demirbağ, M. ve Günel, M., (2014), **Integrating Argument-Based Science Inquiry with Modal Representations: Impact on Science Achievement, Argumentation, and Writing Skills**, Educational Sciences: Theory & Practice, 14(1), 386-391.
- Edelson, D. C., Gordin, D. N. and Pea, R. D. (1999), **Addressing the Challenges of Inquiry-Based Learning Through Technology and Curriculum Design**, Journal of the Learning Sciences, 8(3-4), 391-450.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Aşık-Ünal, Ü. Ö. ve Akbunar, Ş. (2015), **2005 Yılı ve Sonrasında Geliştirilen Öğretim Programları ile İlgili Öğretmen Görüşleri; 2005-2011 Yılları Arasında Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi**, Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(1), 171-196.
- Ergin, S., & Sarı, M. (2013), **Fizik Öğretmenlerinin Öğrencilerin Öğrenme Stillere Uygun Öğretim Yapma Düzeylerini Belirleme Üzerine Bir Çalışma**, Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 1(2), 81-96.
- Ersoy, F. N., ve Dilber, R. (2015), **Teknik Meslek Lisesi Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Tekniğiyle Oluşturulan Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri**, 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğde.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010), **Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 45-58.

- Karakış, Ö. (2006), **Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stilllerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuyu, Y. (2008), **Fizik Öğretmenlerinin Fizik Eğitiminde Karşılaştığı Sorunlar: Afyonkarahisar Örneği**, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(10), 147-159.
- Karal-Eyüboğlu, I. S. (2011), **Fizik Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgi Gelişimi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karamustafaoğlu, S. ve Celep Havuz, A. (2016), **Inquiry Based Learning and Its Effectiveness**, International Journal of Assessment Tools in Education, 3(1), 40-54.
- Kaya, A. (2003), **Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Bir Laboratuvar Programı Geliştirme ve Model**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Knapp, N. P. and Peterson, P. L. (1995), **Teachers' Interpretations of "CGI" After Four Years: Meanings and Practices**, Journal for Research in Mathematics Education, 26(1), 40-65.
- Kock, Z.-J., Taconis, R., Bolhuis, S. and Gravemeijer, K. (2013), **Some Key Issues in Creating Inquiry-Based Instructional Practices that Aim at the Understanding of Simple Electric Circuits**, Research in Science Education, 43, 579–597.
- Marulcu, İ ve Doğan, M. (2010), **Ortaöğretim Fizik Ders Kitaplarına ve Müfredatlarına Afyonkarahisar'daki Öğretmen ve Öğrencilerin Bakışı**, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(29), 193-209.
- MEB, (2013), **Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı**, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- National Research Council. (2000), **Inquiry And The National Science Education Standards**, Washington, DC: National Academy Press.
- Oğuz, B. (2005), **Fizik Öğretiminde Karşılaşılan Öğretmen Kaynaklı Problemlerin Araştırılması (Van İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

F.N. Büyükbayraktar Ersoy, O. Karamustafaoğlu, T. Özdoğan Araştırmacı...

Parappilly, M. B., Siddiqui, S., Zadnik, M. G., Shapter, J. and Schmidt, L. (2013). **An Inquiry-Based Approach To Laboratory Experiences: Investigating Students' Ways Of Active Learning**, International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education, 21(5), 42-53.

Patton, M. Q. (2014), **Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri** (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.), Pegem Akademi, Ankara.

Şengül, C. (2007), **Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri Ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Meslek Yüksekokulları, Öğrencileri ve Öğretim Elemanları Üzerine Çalışmaların İçerik Analizi¹

Özgür YILMAZEL

Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Meslek Yüksekokulu

Bülent ATMACAN

Öğr. Gör. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Meslek Yüksekokulu

Sibel YILMAZEL

Öğr. Gör. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Meslek Yüksekokulu

syilmazel@anadolu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de meslek yüksekokulları, meslek yüksekokulu öğrencileri ve meslek yüksekokulları öğretim elemanlarını konu alan araştırma makalelerindeki araştırma konuları, yayınlandığı dergi türleri, yazar sayıları, araştırma deseni, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve örneklem büyüklüğünü içeren eğilimleri sunmaktır. Çalışmada Google Scholar’da ‘meslek yüksekokulu eğitim, meslek yüksekokulu öğretim, meslek yüksekokulu öğrencileri, meslek yüksekokulu öğretim elemanları” anahtar kelimeleri ile ulaşılan ve 2000-2016 yılları arasında yapılmış Türkiye adresli çalışmalar arasında odağı meslek yüksekokullarının eğitim öğretim hizmeti, öğrencileri ve öğretim elemanları olan 238 araştırma, makale içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre meslek yüksekokulları eğitim ve öğretim programı, öğrencileri ve öğretim elemanları alanında en fazla sayıda çalışma 2015 yılında yapılmıştır. En fazla yayın yapılan dergi türü meslek yüksekokulu dergileri olmuştur. İki yazarlı makale çalışmaları en fazla sayıda tercih edilmiştir. Meslek yüksekokulları eğitim ve öğretim hizmetleri, öğrencileri ve öğretim elemanları alanlarında en fazla çalışma meslek yüksekokulları öğrencilerinin konu alındığı alanlarda olmuştur. En çok tercih edilen araştırma deseni nicel yöntemler olmuştur. Veri toplama araçları arasında anket öne çıkmaktadır. Örneklem sayılarında en sık tercih edilen aralık 101-200 olmuştur. Veri analiz yöntemleri arasında frekans, yüzde ve ortalamanın bulunduğu

¹ Geliş/Kabul Tarihi: 08.06.2017/12.12.2017 – Araştırma Makalesi

betimsel istatistik yöntemleri tercih edilmiştir. Çalışma sonucunun meslek yüksekokulları konulu gelecek çalışmalara ışık tutacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Meslek yüksekokulları araştırma makaleleri, meslek yüksekokulları öğrencileri, meslek yüksekokulları öğretim elemanları, eğilimler, içerik analizi

A Content Analysis of Publications on Vocational School, Vocational School Students and Faculty Members

Abstract

This study intends to explore the trends in the field of vocational schools, vocational school students and faculty members during the period of 2000 and 2016. The trends were determined to be in the categories of research topics, journal categories, number of authors, research designs, data collection methods, data analysis methods and sampling sizes. The keywords of “vocational school training, vocational school education, vocational school students, vocational student faculty members” (the keywords were used in Turkish) were used in Google Scholar in order to retrieve the research papers that were published in Turkey between 2000 and 2016. The search results were evaluated to find out the research that mainly focused on training in vocational school, vocational school students and faculty members. The resulting 238 research papers were evaluated using content analysis methodology. The study identified that 2015 was the year that had the highest number of research in these topics. Also journals specialized in vocational school topics had the most number of research in these topics. Research papers with two authors were preferred. Most commonly used research topics focused in vocational school students. Quantitative research design was most commonly used. The sampling size of 101-200 interval had the highest frequency. The quantitative methods of frequency, percentage and average were most commonly used among the research papers. The findings of this research is believed to be useful for the future work in the research areas for vocational schools.

Keywords: Vocational school research papers, vocational school students, vocational school faculty members, trends, content analysis

GİRİŞ

Meslek yüksekokulları ülkemizin sektör bazında ihtiyacı olan nitelikli ara elemanları yetiştirmek ve bu alanlarda araştırmalar yaparak toplumun hizmetine sunmak gayesini taşıyan kurumlardır. Meslek yüksekokulları 1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yükseköğretime bağlanmış ve 13/2/2011 tarihli 6111 sayılı Kanunla değişen şekli ile “Meslek Yüksekokulu, belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, ön lisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumu” olarak tanımlanmıştır. Ülkemizin ekonomisinin gelişmesinde stratejik önemi tartışmasız olan nitelikli ara elemanları yetiştirmeye çalışan meslek yüksekokullarının bu alanda topluma kattığı akademik araştırmalar da aynı ölçüde önemlidir. Bu bağlamda meslek yüksekokullarının eğitim ve öğretim hizmetleri, meslek yüksekokullarının öğrencileri ve öğretim elemanları üzerine yapılmış akademik çalışmalar üzerine içerik analizi çalışması gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır.

Meslek yüksekokulları ile ilgili alanyazın taramasında meslek yüksekokulları çalışmaları üzerine yapılmış içerik analizine Gürcü'nün (2014) Türkiye'de Büro Yönetimi ve Sekreterlik Alanındaki Araştırmalarda Metodolojik Sorunlar: Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi Üzerine Bir İnceleme” isimli çalışmasında rastlanmıştır. Gürcü (2014) 2012 yılında düzenlenen Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresinde sunulan 40 bildiriye, özet bölüm, araştırma tasarımı, veri toplama ve veri analiz aşamaları açısından içerik analizi yöntemi ile incelemiştir. Gürcü bu çalışmasında araştırmacıların özetler, veri analiz yöntemleri, araştırma tasarımı, veri toplama ve veri analizinde eğilimlerinin neler olduğunu ve kabul görmüş yöntemsel ilkelere uyumlarını analiz etmiştir.

Çalışmada 2000-2016 yılları arasında Türkiye adresli meslek yüksekokulları, öğretim elemanları ve öğrencilerini odak noktası olarak konu alan araştırma makaleleri incelenmiştir. Google Scholar'da “meslek yüksekokulu, meslek yüksekokulu öğrencileri, meslek yüksekokulu öğretim elemanı” anahtar kelimeleri ile elde edilen sonuçlar arasında araştırma makalesi niteliğinde olan makaleler tespit edilerek bu makalelerden konuları meslek yüksekokullarının eğitim öğretim hizmeti, meslek yüksekokullarının öğrencileri ve öğretim elemanları olan 238 adet makale içerik analizi temel alınarak incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada makalelerin analizi içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilimler alanında sıkça tercih edilen içerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik olarak incelenmesini sağlayan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 90). Yıldırım ve Şimşek'e göre içerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışmanın amacı meslek yüksekokullarının öğrenci, öğretim elemanı ve eğitim programının odak noktası olduğu akademik çalışmaların konu, araştırma deseni, veri toplama aracı, örneklem sayısı, veri analiz yöntemi ve yazar sayıları konularında temel eğilimlerini sunmaktır. Çoğu araştırmalarda amaç, soru cümleleriyle ifade edilir. Özellikle tarama türünden araştırmaların hemen hepsinde soru cümleleri bulunur. Bu amaçla, araştırmacı, cevaplandırmayı istediği soruları, değişkenler ve üzerinde toplanmak istenen veriler açısından belirler (Karasar, 1994:31).

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Meslek yüksekokulları, öğrencileri ve öğretim elemanları ile ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2) Meslek yüksekokulları, öğrencileri ve öğretim elemanları ile ilgili çalışmaların yayınlandığı dergilerin kategori dağılımı nasıldır?
- 3) Meslek yüksekokulları, öğrencileri ve öğretim elemanları ile ilgili çalışmalarda yazar sayılarının dağılımı nasıldır?
- 4) Meslek yüksekokulları, öğrencileri ve öğretim elemanları ile ilgili çalışmalarda eğilim hangi konularda olmuştur?
- 5) Meslek yüksekokulları, öğrencileri ve öğretim elemanları ile ilgili çalışmalarda hangi araştırma desenleri kullanılmıştır?
- 6) Meslek yüksekokulları, öğrencileri ve öğretim elemanları ile ilgili çalışmalarda hangi veri toplama araçları yaygın olarak tercih edilmiştir?
- 7) Meslek yüksekokulları, öğrencileri ve öğretim elemanları ile ilgili çalışmalarda örneklem sayılarının dağılımı nasıldır?
- 8) Meslek yüksekokulları, öğrencileri ve öğretim elemanları ile ilgili çalışmalarda hangi veri analiz yöntemleri tercih edilmiştir?

Yukarıda listelenen araştırma sorularına yanıt bulmak için bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde olaylar, mekanlar, stiller, imajlar, anlamlar ve nüanslar anahtar kelime olarak yer alır. Süreç aynı anda

verilerin kodlanmasını ve kategorilerin oluşturulmasını kapsar. (Merriam, Turan, 2013:296) Sosyal bilimler alanında sıklıkla tercih edilen içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir. Çalışma, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 240) Sosyal araştırma çalışmalarında konu belirlendikten ve ön çalışmalarla biçimlendirildikten sonra araştırmanın gerçekleştirilmesi gündeme gelir. Bu noktada araştırma artık somut olarak ortaya konmuş ve başlamıştır. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için yapılacak tüm çalışmalar, doğal olarak bir süreç ve bu süreç içinde belli konulara odaklanmış aşamalardan oluşur. Genel bir yaklaşımla sosyal araştırmaların aşamaları şu şekilde sıralanabilir: 1-Araştırmanın planlanması, 2-verilerin toplanması, 3-verilerin analizi ve son aşama olan 4-Bulguların sunulmasıdır.(Sivaslıgil, 2003:11) Bu çalışmada da söz konusu işlem adımları sırasıyla uygulanmış ve sonuç bulguları paylaşılmıştır.

Evren/Örneklem

Evren araştırma sonuçlarının genellenmesine elverişli olan elemanlar bütünüdür. Belli kurallara göre ve evreni temsil ettiği düşünülerek oluşturulan küme ise örneklemdir. (Gökçe ve Çukurçayır, 2003:46-47) Bu çalışmada araştırmanın evrenini Türkiye’de meslek yüksekokullarının eğitim ve öğretim hizmetlerini, öğrencilerini ve öğretim elemanlarını konu alan araştırma makaleleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2000-2016 yılları arasında Google Scholar’da “meslek yüksekokulu eğitim, meslek yüksekokulu öğretim, meslek yüksekokulu öğrencileri, meslek yüksekokulu öğretim elemanları” anahtar kelimeleri ile yapılan arama sonucunda listelenen ve konusu meslek yüksekokullarındaki eğitim programı, staj, sınavlı ve sınavsız geçiş, mesleki yeterlilik gibi meslek yüksekokulunda verilen eğitim öğretim hizmetleri, öğrenciler ve öğretim elemanları olan çalışmalar oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılacak makalelerin belirlenebilmesi için araştırmacılar öncelikle makale tarama ve seçim ölçütlerini belirlemiştir. Kapsamı ve konusu bakımından söz konusu kriterlere uyan 238 araştırma makalesi belirlenerek araştırmanın örneklemini oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan yayın sınıflama formu Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen ‘Yayın Sınıflama Formu’ndan yararlanılmıştır. Araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla geliştirilen veri toplama aracında makalenin adı, yazarları, yayınlandığı dergi, yayınlandığı yıl, ana konusu (meslek yüksekokulu, öğrenciler veya öğretim elemanları), anahtar kelimeler, araştırma deseni, veri toplama aracı, örneklem sayısı ve veri analiz yöntemi alanları bulunmaktadır. Kullanılan veri toplama formunun örneği Ek1’de bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi sonucunda araştırmanın örneklemini teşkil eden makalelerden elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemi olan frekans ve yüzde kullanılarak çözümlenmiştir. Her araştırma sorusu için ilgili frekans ve yüzde verileri hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, ölçülen şeyin, ölçülmesi amaçlanan şeyle örtüşüp örtüşmediğini işaret eder. Güvenirlik ise bir göstergenin bağımlılığıyla (dependability) ilgilidir. (Kuş, 2007:34) Güvenirlik kavramı, bir araştırmanın bulgularının gerçeği yansıtıp yansıtmadığı, yansıtıyorsa yansıtma derecesi, aynı zamanda araştırma farklı zamanlarda ya da farklı kişiler aracılığıyla yürütülürse aynı ya da benzer sonuca ulaşılmasıyla ilgilidir. (Ekiz 2009:38) Bu bilgilerden hareketle içerik analizi sürecinde araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla ilk etap olarak tüm araştırmacılar 238 makaleyi inceleyerek veri toplama formundaki ilgili alanlara veri girişini sağlamıştır. Böylece her araştırma makalesi için üç ayrı değerlendiricinin verilerinin bulunduğu üçer adet form verisi elde edilmiştir. İkinci etapta ise bir araştırmacının girdiği verileri diğer araştırmacı incelemiş ve varsa farklılıklar not edilmiştir. Üçüncü ve son etapta ikili gruplar oluşturarak tüm veriler ve not edilen farklılıklar tekrar değerlendirilmiştir. Görüş farklılıklarının bulunduğu verilerde üçlü grup değerlendirme yaparak görüş birliğine varmıştır. Böylece araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği sağlanmıştır.

BULGULAR

“Meslek yüksekokulları ile ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla veri formundaki makale yayınlanma yılları sütununun özeti hazırlanmıştır. Buna göre yıllar bazındaki frekans ve yüzde sayıları Tablo 1’de gösterilmektedir. Sonuçlara göre 2000-2016 yılları arasında meslek yüksekokulları, öğrencileri ve öğretim elemanları ile ilgili en fazla araştırma makalesinin %18.49 oran ile 2015 yılında yayınlandığı görülmektedir.

Tablo 1. Meslek Yüksekokulları İle İlgili Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	f (Frekans)	% (Yüzde)
2000	2	0,84
2001	1	0,42
2002	1	0,42
2003	5	2,10
2004	3	1,26
2005	3	1,26
2006	2	0,84
2007	7	2,94
2008	10	4,20
2009	11	4,62
2010	11	4,62
2011	24	10,08
2012	11	4,62
2013	26	10,92
2014	41	17,23
2015	44	18,49

2016	36	15,14
------	----	-------

İkinci araştırma sorusu “Meslek yüksekokulları, öğrencileri ve öğretim elemanları ile ilgili çalışmaların yayınlandığı dergilerin kategori dağılımı nasıldır?” için makaleler konularına göre Tablo 2’deki gibi gruplandırılmıştır. Tablo 2’ye göre oluşturulan Eğitim, Fen, Girişimcilik, İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim, Meslek Yüksekokulu, Mesleki Gelişim, Sağlık, Sosyal Bilimler, Turizm ve Diğer grupları arasında toplamda en fazla yayın yapılan dergi türü meslek yüksekokulu dergileri (f=55) olmuştur. İkinci sırada ise 36 yayın sayısı ile eğitim ve iktisadi ve idari bilimler dergileri olmuştur. En az sayıda yayın yapılan dergi türlerinin (f=4) turizm ve iletişim alanlarındaki dergiler olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Meslek Yüksekokulları Çalışmalarının Dergi Türlerine Göre Dağılımı

Dergi Türü	f (Frekans)	% (Yüzde)
Eğitim	36	15,13
Fen	10	4,20
Girişimcilik	5	2,10
İktisadi ve İdari Bilimler	36	15,13
İletişim	4	1,68
Meslek Yüksekokulu	55	23,11
Mesleki Gelişim	9	3,78
Sağlık	26	10,92
Sosyal Bilimler	47	19,75
Turizm	4	1,68
Diğer	6	2,52

Üçüncü araştırma sorusu olan “Meslek yüksekokulları ile ilgili çalışmalarda yazar sayılarının dağılımı nasıldır?”ı yanıtlamak amacıyla veri toplama formundaki makale yazar sayıları çözümlenmiştir.

Tablo 3. Meslek Yüksekokulları Çalışmalarında Yazar Sayılarının Dağılımı

Yazar Sayısı	f (Frekans)	% (Yüzde)
1	53	22,27
2	104	43,70
3	48	20,17
4	23	9,66
5	7	2,94
6	2	0,84
7	1	0,42

Tablo 3'teki sonuçlara göre en yüksek frekansa sahip yazar sayısı iki olup, iki yazara sahip makale sayısı 104'tür. Bunu bir yazarlı (%22,27) ve üç yazarlı (%20,17) araştırma makaleleri takip etmektedir.

Dördüncü olarak “Meslek yüksekokulları ile ilgili çalışmalarda eğilim hangi konularda olmuştur?” sorusunu yanıtlamak amacıyla çalışmaya konu olan tüm makaleler üç konu başlığından biri ile Tablo 4'teki şekilde sınıflandırılmıştır. Buna göre Meslek yüksekokullarının eğitim programı, öğretim yöntemleri ve teknikleri, mesleki yüksekokullarda uzaktan eğitim, sınavsız geçiş, staj, girişimcilik eğitimi, bilgisayar ve internetin kullanımı, kariyer ve istihdam konuları “Meslek Yüksekokulları Eğitim ve Öğretim Hizmetleri” başlığı altında toplanmıştır. Öğrenciler başlığında derlenen konular arasında meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin mesleki becerileri, bilgi, tutum, davranış ve algıları, sosyo-demografik özellikleri, iletişim becerileri, çevre bilinçleri, motivasyon durumları bulunmaktadır. Öğretim elemanları başlığında toplanan konular araştırma makalesi konuları öğretim elemanlarının iş doyum düzeyleri, örgütlenme problemleri, öğretim elemanlarının öğretim süreçleri üzerine görüşleri, iş yaşamında bireysel değerleri, tükenmişlikleri bulunmaktadır. Sonuçlara göre meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin konu olduğu çalışmalar %81,09 oran ile en fazladır. Bunu %13,02 ile meslek yüksekokullarındaki eğitim ve öğretim hizmetleri ve %5,88 oranı ile meslek yüksekokullarının öğretim elemanlarını konu alan araştırmalar takip etmektedir.

Tablo 4. Meslek Yüksekokulları Çalışmalarında Araştırma Alanlarının Dağılımı

Araştırma Alanı	f (Frekans)	% (Yüzde)
Meslek Yüksekokulları Eğitim ve Öğretim Hizmetleri	31	13,03
Öğrenciler	193	81,09
Öğretim Elemanı	14	5,88

Beşinci araştırma sorusu “Meslek yüksekokulları ile ilgili çalışmalarda hangi araştırma desenleri kullanılmıştır?”ı yanıtlayan Tablo 5’teki sonuçlara göre en yüksek araştırma deseni %85,29 oran ile nicel olarak belirlenmiştir. Nitel %12,18 oran ile ikinci sırada tercih edilen ve karma %2,52 oran ile üçüncü sırada tercih edilen araştırma deseni olarak belirlenmiştir.

Tablo 5. Meslek Yüksekokulları Üzerine Çalışmalarda Araştırma Desenleri

Araştırma Deseni	f (Frekans)	% (Yüzde)
Nicel	203	85,29
Nitel	29	12,18
Karma	6	2,52

Altıncı araştırma sorusu “Meslek yüksekokulları ile ilgili çalışmalarda hangi veri toplama araçları yaygın olarak tercih edilmiştir?”e yanıt olarak veri toplama araçları frekans ve yüzde olarak çözümlenmiştir. Tablo 6’deki sonuçlara göre en sık tercih edilen veri toplama aracı %42,4 oran ile Anket-Likert olarak görülmektedir. Anket-Likert veri toplama aracını sırasıyla Anket-Çoktan Seçmeli (%30,8), Doküman (%8,4), Görüşme (%6,8), Anket-Açık Uçlu (%4,8), Tutum, algı, kişilik, yetenek testleri (%4,4), Gözlem (%1,2), Başarı testi (%0,8) ve Alternatif Araçlar (Sosyal medya) (%0,4) takip etmektedir.

Tablo 6. Meslek Yüksekokulları Çalışmalarında Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı	f (Frekans)	% (Yüzde)
Anket-Likert	106	42,4
Anket-Çoktan Seçmeli	77	30,8
Doküman	21	8,4
Görüşme	17	6,8
Anket- Açık Uçlu	12	4,8
Tutum, algı, kişilik, yetenek testleri	11	4,4
Gözlem	3	1,2
Başarı Testi	2	0,8
Alternatif Araçlar (Sosyal Medya)	1	0,4

Yedinci araştırma sorusu “Meslek yüksekokulları ile ilgili çalışmalarda örneklem sayılarının dağılımı nasıldır?”a yanıt vermek amacıyla araştırma makalelerinde tercih edilen örneklem sayılarının frekans ve ortalama çözümlemesi Tablo 7’de gösterildiği gibi yapılmıştır. Buna göre 101-200 aralığındaki örneklem büyüklüğü %23,53 oranı ile meslek yüksekokulları ile ilgili yapılan çalışmalarda en sık tercih edilen örneklem büyüklüğü aralığı olarak görülmektedir.

Tablo 7. Meslek Yüksekokulları İle İlgili Yapılan Çalışmalarda Örneklem Sayılarının Dağılımı

Örneklem Sayısı	f (Frekans)	% (Yüzde)
5-20	12	5,04
21-40	13	5,46
41-60	8	3,36
61-80	9	3,78

81-100	12	5,04
101-200	56	23,53
201-300	45	18,91
301-400	27	11,34
401-500	17	7,14
501-600	15	6,30
601-1000	15	6,30
1001-4500	9	3,78

Tablo 8. Meslek Yüksekokulları Çalışmalarında Veri Analiz Yöntemlerinin Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	f (Frekans)	% (Yüzde)
Frekans	178	22,33
Yüzde	145	18,19
Ortalama	86	10,79
t-testi	77	9,66
Standart Sapma	67	8,41
ANOVA	71	8,91
Faktör Analizi	28	3,51
Ki-kare	28	3,51
Korelasyon Analizi	27	3,39
İçerik Analizi	26	3,26
Mann Whitney U Test	22	2,76

Kruskall Wallis Test	18	2,26
Regresyon	14	1,76
Post Hoc	10	1,25

Sekizinci araştırma sorusu “Meslek yüksekokulları ile ilgili çalışmalarda hangi veri analiz yöntemleri tercih edilmiştir?”e yanıt vermek amacıyla araştırmaya konu olan makalelerde kullanılan veri analiz yöntemleri Tablo 8’de gösterildiği şekilde çözümlenmiştir. Buna göre betimleyici istatistik yöntemlerinden frekans (%22,33), yüzde (%18,19) ve ortalamanın (%10,79) en sık tercih edilen veri analiz yöntemleri olduğu görülmektedir. Bu veri analiz yöntemlerini t-testi (%9,66), standart sapma (%8,41), ANOVA (%8,91), Faktör Analizi (%3,51), Ki-kare (%3,51), Korelasyon Analizi (%3,39), İçerik Analizi (%3,26), Mann Whitney U Testi (%2,76), Kruskall Wallis Testi (%2,26), Regresyon Analizi (%1,76), Post-Hoc (%1,25) izlemektedir.

SONUÇLAR

Çalışmanın amacı 2000-2016 yılları arasında Türkiye merkezli meslek yüksekokulları eğitim ve öğretim hizmetleri, meslek yüksekokullarının öğrencileri ve öğretim elemanlarını konu alan akademik çalışmaların eğilimlerini sunmaktır. Bu bağlamda gerçekleştirilen içerik analizi ile çalışmaların yayınlandığı yıllar, çalışmaların yayınlandığı dergilerin kategorileri, yazar sayıları, çalışmaların konuları, araştırma desenleri, veri toplama araçları, örneklem sayıları ve veri analiz yöntemleri incelenmiştir.

2000-2016 yılları arasında en çok araştırmanın yayınlandığı yıl 2015 (%18,49) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunu 2014 (%17,23) ve 2016 (%15,14) yılları takip etmektedir. Yayınların bulunduğu dergi türleri arasında en fazla yayın yapılan dergi türü meslek yüksekokulu dergileri (f=55) olmuştur. İkinci sırada ise 36 yayın sayısı ile eğitim ve iktisadi ve idari bilimler dergileri olmuştur. En az sayıda yayın yapılan dergi türlerinin (f=4) turizm ve iletişim alanlarındaki dergiler olduğu görülmektedir.

Makalelerin yazar sayıları analiz sonuçlarına göre en fazla iki yazarlı makaleler (%43,7) bulunduğu görülmektedir. Bunu bir (%22,27) ve üç yazarlı (%20,17) makaleler takip etmektedir.

Araştırmaların konu dağılımı üç grupta incelenmiştir. Meslek yüksekokullarının eğitim programı, öğretim yöntemleri ve teknikleri, mesleki yüksekokullarda uzaktan eğitim, sınavsız geçiş, staj, girişimcilik eğitimi, bilgisayar ve internetin kullanımı, kariyer ve istihdam konuları “Meslek Yüksekokulları Eğitim ve Öğretim Hizmetleri” başlığı altında toplanmıştır. Öğrenciler başlığında derlenen konular arasında meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin mesleki becerileri, bilgi, tutum, davranış ve algıları, sosyo-demografik özellikleri, iletişim becerileri, çevre bilinçleri, motivasyon durumları bulunmaktadır. Öğretim elemanları başlığında toplanan konular araştırma makalesi konuları öğretim elemanlarının iş doyum düzeyleri, örgütlenme problemleri, öğretim elemanlarının öğretim süreçleri üzerine görüşleri, iş yaşamında bireysel değerleri, tükenmişlikleri bulunmaktadır. Buna göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin konu olarak alındığı çalışmalar %81,09 oran ile en fazladır. Bunu %13,02 ile meslek yüksekokullarındaki eğitim ve öğretim hizmetleri ve %5,88 oranı ile meslek yüksekokullarının öğretim elemanlarını konu alan araştırmalar takip etmektedir. Bu sonuç, öğrenciler ile ilgili yapılan çalışmaların daha rahat ve kolay yürütüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Gelecek çalışmalarda meslek yüksekokulu öğretim elemanlarını konu alan ve meslek yüksekokullarının eğitim ve öğretim hizmetlerine eğilen çalışmalara ağırlık verilmesi alana zenginlik katacaktır.

Araştırmalarda yöntemsel eğilim %85,29 oranı ile nicel araştırma olmuştur. Bunu %12,18 oranı ile nitel araştırma deseni (%12,18) ve karma araştırma deseni (%2,52) takip etmektedir. Nicel yöntemlerin sıklıkla tercih edilmesinin nedeni olarak çalışma sonuçlarını genelleme eğilimi gösterilebilir. Meslek yüksekokulları ile ilgili yapılacak gelecek araştırmalarda nitel ve karma yöntemlere verilen önemin artırılarak bu yöntemlerin kullanılmasına öncelik verilmesi alanı araştırma yöntemi bakımından zenginleştirecektir.

Veri toplama araçlarında en çok Likert tipi anketlerin tercih edildiği, bunu çoktan seçmeli anket, doküman incelemeleri, açık uçlu anket ve tutum, algı, kişilik ve yetenek testlerinin izlediği görülmektedir. Çalışmalarda anketin yoğunlukla tercih edilmesinin nedeni olarak zaman ve maliyet bakımından avantaj sağlaması gösterilebilir. Veri toplama aracı olarak gözlem ve başarı testlerine nadir olarak başvurulduğu anlaşılmaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda nitel yöntemlere verilecek önemin artırılması ile anketin yanı sıra görüşme ve gözlem gibi mevcut durum analizinde en az sayıda tercih edilen veri toplama yöntemlerine de başvurulacağı öngörülebilir.

Örnekleme sayıları incelendiğinde araştırmaların yoğun olarak (%23,53 oranıyla) 101-200 aralığında gerçekleştirildiği görölmektedir. 1000'den fazla örnekleme sayısının kullanıldığı araştırma sayısı %3,78 gibi düşük bir orana sahiptir. Sonuç olarak meslek yüksekokulları ile ilgili yapılacak gelecek çalışmalarda örnekleme sayıları daha fazla verinin daha doğru sonuç vereceği mantığına uygun olacak şekilde artırılabilir.

Betimsel istatistik, bilimsel araştırmalarda toplanan sayısal verilerin derlenmesi, toplanması, özetlenmesi ve analiz edilmesi amacıyla kullanılmaktadır ve çalışmaya konu olan araştırma makalelerinde de en sık tercih edilen yöntem olmuştur. Buna göre frekans (%22,33), yüzde (%18,19) ve ortalama (%10,79) ile en sık tercih edilen veri analiz yöntemleri olmuştur. Kestirimsel analiz yöntemleri arasında en çok tercih edilen yöntem t-testi (%9,66), ANOVA (%8,91), Faktör Analizi (%3,51) ve Ki-kare (%3,51) bulunmaktadır. Gelecek çalışmalarda betimsel istatistik analizlerinin yanında veri analizi yöntemlerinin çeşitlendirilmesi sağlanabilir.

Özet olarak meslek yüksekokulları üzerine yapılmış çalışmaların içerik analizi sonucundan elde edilen bu bulguların gelecekte meslek yüksekokulları üzerine yapılacak çalışmalara yön verme konusunda ışık tutacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Şener-Çakmak, Kılıç., Akgün, Özcan E.- Karadeniz, Şirin-Demirel, Funda (2014). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Pegem Akademi, Ankara, ss.240
- Ekiz, Durmuş (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara, ss.38
- Gökçe, Orhan ve Çukurçayır Arif (2003), **Bilimsel Araştırma Teknikleri**, Dizgi Ofset, Konya, 2003, ss.46-47
- Gürcü, Ö.D. (2014). **Türkiye’de Büro Yönetimi ve Sekreterlik Alanındaki Araştırmalarda Metodolojik Sorunlar: Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi Üzerine Bir İnceleme** EJOVOC: Electronic Journal of Vocational Colleges, 4(3).
- Karasar, Niyazi (1994), **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara, ss.31
- Kuş, Elif (2007), **Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri**, Anı Yayıncılık, Ankara, ss.34
- Merriam, Saharan B., Çeviri Editörü: Turan, Selahattin (2013) **Qualitative Research, A Guide to Design and Implementation, Nitel Araştırma, Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber**, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara, ss. 196
- Sivaslıgil, Ahmet Cemal (2003), **Araştırma Teknikleri ve Temel İstatistik Bilgileri**, Bilkar Bilge Karınca Matbaacılık San. Ve Tic. Ltd.Ş., İzmir, ss.11
- Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). **Development and Current Status of Science Education Research in Turkey. Essays in Education** [Special Issue], ss.1-22.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). **İçerik Analizi ve Uygulama örnekleri**, ss.90
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (5. bs.), Seçkin Yayıncılık, Ankara

Ek1. Meslek Yüksekokulları ile İlgili Araştırma Makaleleri Sınıflama Formu

1. Makalenin Adı
2. Makalenin Yazarları
3. Yılı, Dergi Adı/Cilt/Sayı
4. Anahtar Kelimeleri
5. Konusu
 - a. Meslek Yüksekokulları Eğitim Programı ()
 - b. Meslek Yüksekokulu Öğrencileri ()
 - c. Meslek Yüksekokulu Öğretim Elemanı ()
6. Makalenin Araştırma Deseni
 - a. Nicel ()
 - b. Nitel ()
 - c. Karma ()
7. Veri Toplama Aracı
 - a. Gözlem ()
 - b. Görüşme ()
 - c. Başarı Testleri ()
 - d. Tutum, algı, kişilik, yetenek testleri ()
 - e. Anket: Açık Uçlu () Çoktan Seçmeli () Likert ()
 - f. Doküman ()
 - g. Alternatif Araçlar ()
8. Örneklem Sayısı
9. Veri Analiz Yöntemi
 - a. Betimsel
 - i. Frekans ()
 - ii. Yüzde ()
 - iii. Ortalama ()
 - iv. Standart Sapma ()
 - b. Kestirimsel
 - i. Korelasyon Analizi ()
 - ii. t-testi ()
 - iii. ANOVA ()
 - iv. MANOVA ()
 - v. Faktör Analizi ()
 - vi. Regresyon Analizi ()
 - vii. Ki-Kare ()
 - viii. Mann Whitney U Test ()
 - ix. Kruskall Wallis Test ()
 - x. Post Hoc ()
 - xi. Diğer ()
 - c. Nitel:
 - i. İçerik Analizi ()
 - ii. Betimsel Analiz ()
 - iii. Diğer ()

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilimleri Dersine Yönelik Duyguları¹

Emine UZUN

Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, euzun@ksu.edu.tr

Rabia BAŞARAN UĞUR

Arş. Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, rbasaran@ksu.edu.tr

Özet

Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri dersine karşı sahip oldukları duygular ve bu duyguların sebep olduğu değişkenlerin araştırıldığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Akdeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde bulunan eğitim fakültesi, sınıf öğretmenliği anabilimdalı 61 son sınıf öğrencisi ile yürütülen çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimlerine karşı sahip oldukları duygular emoji kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler, sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri derslerine karşı alçakgönüllü, üzgün ve uyku anlamı içeren emoji kullandıklarını göstermiştir. Bu sahip olunan duyguların nedeninin de genel olarak ders konuları ve öğretim elemanının etkisi olduğu belirtilmiştir. Sınıf öğretmeni adayları, fen bilimleri öğretiminde uygulamaya dönük, öğrencilerinin derste aktif olmasını ve derslerin öğrencilerin merakını uyandıracak şekilde anlatılması gerektiğini önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayı, fen bilimleri dersi, emoji

Prospective Classroom Teachers' Emotions Towards Science Lesson

Abstract

Having a qualitative research design, this research aims to explore prospective classroom teachers' emotions towards science lessons and the variables that are caused by these emotions. The research was conducted with 61 fourth-year

¹ Geliş/Kabul Tarihi: 25.08.2017/10.04.2018 – Araştırma Makalesi

prospective classroom teachers studying at a state university in the mediterranean region. Research data was gathered through semi-structured interview form developed by the researchers. Prospective classroom teachers' emotions towards science lesson have been determined through the use of emoji. Research results have revealed that Prospective classroom teachers have used humble, sad and sleepy emojis towards science lesson. Students mostly express the reason as the influence of the instructors. It is suggested by prospective teachers that the lessons should more practical and intriguing and students should more participant in lessons.

Keywords: Prospective classroom teacher, science, emoji

GİRİŞ

Eğitim ve öğretimin en önemli çağı olan ilkököl döneminde görev alan sınıf öğretmenlerinin Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri gibi birçok akademik alanda etkili ve verimli öğretim yapabilmeleri için bu derslere karşı duygu ve düşüncelerinin olumlu olması gerekmektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Fen bilimleri ve fen grubu dersleri dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de ilkököl çağından itibaren üzerinde önemle durulan bir derstir. Bazı ülkelerde fen bilimleri dersi ilkökölün ilk yıllarında hayat bilgisi dersinin içeriğinde verilirken kimi yerlerde de anaokulu çağından itibaren fen bilimleri dersi olarak verilmektedir (Türkmen ve Bonnstetter, 1997).

Çocuğun kendisinin ve çevresinin farkına vardığı, kimlik oluşumunun başladığı ilkököl çağında analitik düşünme becerileri kazanma, ülkesine ve dünyaya faydalı sorumluluk sahibi bireyler olma, bilimi ve bilimin doğasını kavrayıp yaratıcı olabilme ve bilimsel süreç becerilerin oluşmasında verilen dersler çok önemlidir (Öztürk ve Dilek, 2003). Fen eğitimindeki temel amaç da benzer özellik göstermektedir. Öğrencilerin fen bilimleri ile ilgili bilimsel bilgileri, ezberlemeleri değil yaşamları boyunca karşılaştıkları sorunları düzenli ve mantık çerçevesinde, neden-sonuç ilişkisine dayandırarak çözebilmeleri, bilgiye erişebilmek için gerekli bilimsel süreç becerilerini yetenekleri doğrultusunda kazanmaları amaçlanmaktadır (Ünal ve Ergin, 2006).

Fen bilimleri eğitiminin bir amacı da sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimlerine ve fen öğretimine karşı olumlu tutumlarının geliştirilmesidir (Capie, 1973; Carin ve Sund, 1975). Çünkü fen bilimlerine ve fen öğretimine karşı olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerinde fen

bilimlerine karşı olumlu tutumlarının olduğu tespit edilmiştir (Washton,1971; Gabel, 1980; Munby, 1983; Bloom 1989 ve Brickhouse 1992). Literatürde yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin fen bilimlerine karşı olumsuz tutumlarını ifade ettikleri ve bu durumun eğitimciler tarafından etkili fen öğretimi için bir engel teşkil ettiği görülmüştür (Butzow, 1973; Jenkins, 1971). Bu nedenle sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilimlerine karşı olumlu tutumlarının geliştirilmesinde birçok değişkenin etkili olduğu belirlenmiştir (Shrigley, 1974). Bazı eğitimciler öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarında öğretim deneyimine sahip olmalarının, onların fen bilimlerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtirken (Collega, 1974;Strawitz, 1976) bazıları alana bağlı erken deneyimin öğrencilerin fen bilimlerine karşı olumlu tutum geliştirmelerinde nihai bir durum olmadığını belirtmişlerdir (Starr, 1971; Trown, 1970).

Sonuç olarak ilkokul çağındaki çocukların akademik gelişimlerinde önemli bir rolü olan sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine karşı sahip oldukları duygu ve düşünceler, yetiştirecekleri öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik durumlarını da etkileyeceği ve onların akademik yönelimlerini şekillendireceği göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda; sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri dersine karşı sahip oldukları duygunun ne olduğu ve bu duygulara sebep olan etkenler araştırılacak ve çalışmaya katılan öğretmen adaylarının fen bilimleri öğretimine yönelik önerilerinin ne olduğu belirlenecektir.

Araştırmanın Amacı

Fen bilimleri, ilkokul 3. ve 4. sınıf müfredatında yer alan ve bireylerin ilk olarak sınıf öğretmenlerinden öğrendikleri bir derstir. Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri dersine yönelik sahip oldukları duygularının ve görüşlerinin belirlenmesidir.

Bu çerçevede sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri dersine karşı sahip oldukları duygular ve bu duyguların sebep olduğu değişkenler belirlenecektir. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarından fen bilimleri öğretimine yönelik önerileri de alınacaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden araştırmanın doğasına uygun olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bildiğimiz fakat açıklamada bulunurken bilimsel bulgulara dayalı net söylemler üretmediğimiz olguları derinlemesine inceleme fırsatı sunan, bununla birlikte zengin söylemler oluşturarak yorumlamalarda bulunma olanağı taniyan bir araştırma desendir (Yaman, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmada bilgi bakımından zengin durumlar ve araştırmanın amacı için kritik öneme sahip konular hakkında birçok şey öğrenilebilecek örneklem olan amaçlı örneklem kullanılmıştır. Bu çerçeve de araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Akdeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde bulunan eğitim fakóltesi sınıf öğretmenliği anabilimdalı 61 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Son sınıf öğretmen adaylarını fen bilimleri kapsamında bulunun tüm dersleri aldıkları için derslerin tamamını göz önünde bulundurarak görüş bildirebilecekleri düşünülmektedir.

















Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri dersine karşı sahip oldukları duyguları belirlemek için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlgili literatür taraması yapıldıktan sonra veri toplama aracı araştırmacılar tarafından içerik ve kavram geçerliği sağlamak adına iki fen bilimleri eğitimi ve bir eğitim bilimleri alanında uzman öğretim elemanının görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Ayrıca güvenirliliği arttırmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimlerine karşı duygularını belirlemek için son yıllarda duyguları ifade etmek için yeni nesil kültürünün en temel göstergesi olan emojilerden (yüz ifadeleri) yararlanılmıştır. Üç açık uçlu sorudan oluşan görüşme formunda ilk iki soruyla sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimlerine karşı sahip oldukları duygu ifadeleri ve bu duygu ifadelerinin nedenlerini belirlenmeye çalışılmıştır. Üçüncü soru ile de sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri öğretiminin etkililiğini arttırmaya yönelik önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Emojiler kelimelerin manalarını kuvvetlendirmekte, aktarılmak istenen duygu ve düşüncelerin akışına destek olmaktadır (Kırık, 2018). Bu nedenle emojiler, yeni nesil öğretmen adaylarının son yıllarda yaygın olarak kullanılan emoji

kültürünün duygularını yansıtmalarına yardımcı olacağı düşünülerek veri toplama aracı geliştirilmiştir. Testte kullanılan emoji ler belirlenirken haberleşmede son yıllarda en sık kullanılan 100 emoji arasından yüz ifadeleri tercih edilmiştir (sosyalmedya.co, 2017). Bunlar arasından araştırmacılar tarafından derse karşı tutumları ifade edebilecek simgeler belirlenmiştir. Bu listeye iki uzman görüşü alınarak son şekli verilmiş ve her emoji nin anlamı altında belirtilmiştir (emoji.com.tr., 2017).

Tablo 1. Emojiler ve anlamları.

							
Alçakgö nüllü	Se vgi Dolu	Gül en	Şaş kın	Üz gün	Ço k Üzgün	P anık	Kork muş
							
Sinirli	Kı zgın	Has ta	Ra hat	Uy ku	Zorla Gülen	D uygu Yok	Durg un

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan içerik analizi ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bu veri analizleri, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yönelik olmakla birlikte bu amaçla yapılan içerik analizinde elde edilen verilerin kavramsallaştırılması ve temaların ortaya çıkarılması sağlanarak sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulmakta ve doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu şekilde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır. Öğretmen adaylarının her soru için verdikleri cevaplara bakılarak fen bilimleri dersine yönelik sahip oldukları duygular analiz edilmiştir. Sahip olunan duyguların nedenleri ise öğretmen adaylarının verdiği yanıtlara göre kategorize edilerek raporlaştırılmış ve veriler okuyucu için anlamlı hale getirilmiştir.

Tablo 2. Örnek kodlama işlemi.

Görüşme sorusu	Öğretmen adayı görüşü	Açıklayıcı	Alt
Kategori	Kategori		
Fen bilimleri ders saatinde kendinizi nasıl hissedersiniz? Neden?	<i>“Fen bilimleri dersinde şaşkın hissediyorum. Öğretim ortamının etkisi var. Çünkü öğretim ortamı daha renkli daha güzel bir ortam olabilir. Fen bilimleri gibi bir derste düz anlatım yapıp geçilmemelidir. Ders farklı materyallerle işlenirse dersin kalıcılığı daha çok artar diye düşünüyorum.”</i>	Olumsuz	Öğretim Ortamı
Fen bilimleri ders saatinde kendinizi nasıl hissedersiniz? Neden	<i>Sevdiğim ve ilgi duyduğum bir ders. Evren ve doğa hakkında merak ettiğim olaylar üzerine konuşup yeni şeyler öğrendiğim için şaşırtıcı bir ders olarak görüyorum. Merakımı körüklüyor</i>	Olumlu	Ders konuları
Fen bilimleri deneylerinde kendinizi nasıl hissedersiniz? Neden?	<i>Öğretim elemanı deneyleri kendi yapıp biz sadece izliyorsak o ders işkence gibi geçiyor ve bunaltıcı, verimsiz oluyor</i>	Olumsuz	Öğretim Elemanı

Fen deneylerinde kendinizi hissedersiniz? Neden?	bilimleri nasıl	Fen konuları eskiden beri ilgimi çeker. Deney yaparak öğrendiğim bilgileri ispatlamış oluyorum.	Olumlu	Ders konuları
--	-----------------	---	--------	---------------

















Fen bilimleri dersine karşı açığa çıkan duyguların nedenlerine yönelik öğretmen adaylarının verdiği yanıtlara göre araştırmacılar tarafından oluşturulan kategoriler olumlu ve olumsuz, alt kategoriler ise ders konularının etkisi, öğretim elemanının etkisi, öğretim ortamının etkisi şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri öğretimine yönelik görüşleri içeren soruya verdikleri cevaplar daha etkili bir şekilde yansıtılmak amacıyla doğrudan alıntılarla verilmiş ve öğretmen adayları Ö1, Ö2,...Ö61 şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının fen bilimleri dersine yönelik sahip oldukları duygulara ve bu duyguların nedenlerine ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri ders saatinde sahip oldukları duygu ve nedenlerine ait bulgular:

Tablo 3. Öğretmen adaylarının fen bilimleri ders saatinde sahip oldukları duyguları ifade eden emojielerin frekans ve yüzde değerleri.

Emojiler	f	%	Emojiler	f	%
	13	20		3	4,6
	9	14		2	3
	8	12,5		2	3
	7	10,5		1	1,5
	6	9,5		1	1,5
	5	7,8		-	-
	4	6,2		-	-
	3	4,6		-	-

Tablo 3'e göre sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri ders saatinde sahip oldukları duyguların çoğunluklu olarak "alçakgönüllü (f=13, %20)", "üzgün (f=9, %14)", "uyku (f=8, %12,5) olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları "sevgi dolu", "çok üzgün" ve "rahat" emojileri tercih etmemişlerdir.

Öğretmen adaylarının fen bilimleri ders saatinde sahip oldukları duyguların nedenlerine ait bulgulara göre;

Tablo 4. Öğretmen adaylarının fen bilimleri ders saatinde sahip oldukları duyguların nedenlerine göre açıklayıcı kategoriler ve alt kategoriler.

Açıklayıcı Kategoriler	Alt Kategoriler			
	Ders Konuları	Öğretim Elemanı	Öğretim Ortamı	Diğer
Olumlu (f)	18	5	3	–
Olumsuz (f)	23	20	5	–

Tablo 4'e bakıldığında öğretmen adaylarının fen bilimleri ders saatinde sahip oldukları olumsuz duyguların nedeninin ders konuları ve öğretim elemanının etkisi olduğu görülmektedir. Bunun yanında olumlu duyguya sahip öğrencilerin kendi ifadelerine göre bu duygunun fen bilimleri ders konularına olan ilgisinden kaynaklandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının fen bilimleri ders saatinde kendilerini nasıl hissettiklerine ait bazı düşünceleri olumlu ve olumsuz olarak aşağıda belirtilmiştir.

Olumlu düşünceler:

Ö₂₉ "Fen derslerini seviyorum. Bu ders karşı geçmişten gelen bir ilgim var"

Ö₅₉ "Sevdiğim ve ilgi duyduğum bir ders. Evren ve doğa hakkında merak ettiğim olaylar üzerine konuşup yeni şeyler öğrendiğim için şaşırtıcı bir ders olarak görüyorum. Merakımı körüklüyor."

Ö₄₇ "Sayısal dersler vazgeçilmezim olmuştur hep. O yüzden ders konularının iyi etkisi var."

Ö₂₁ “ Sözel derslerden daha çok ilgimi çekiyor fen bilimleri konuları.”

Olumsuz Görüşler:

Ö₂₉ “Öğretim elemanının etkisi ve kendi ilgi alanıma uymayan bir ders olduğu için anlamakta güçlük çekiyorum. Ne kadar uğraşsam da sevemiyorum ve yapamıyorum.”

Ö₄₄ “Öğretim ortamı tam anlamıyla müsait değil. Oturma düzeni deneylerin yapılmasına müsait değil. Konular geniş kapsamlı ele alınıyor. Sınıf öğretmenliği bölümü okurken, fen bilimleri dersinin konuları geniş ve ayrıntılı anlatılması, konuların anlaşılabilirliğini bozmaktadır .”

Ö₄₆ “Fen bilimleri dersinde şaşkın hissediyorum. Öğretim ortamının etkisi var. Çünkü öğretim ortamı daha renkli daha güzel bir ortam olabilir. Fen bilimleri gibi bir derste düz anlatım yapıp geçilmemelidir. Ders farklı materyallerle işlenirse dersin kalıcılığı daha çok artar diye düşünüyorum.”

Ö₄₂“ Derslerde biyoloji konularını işliyorduk. Yoğunlukla yazarak ve ezberleyerek tekdüze bir ders dönemi geçirdik.”

Sınıf öğretmen adaylarının fen bilimleri deneylerine karşı sahip oldukları duygu ve nedenlerine ait bulgular:

Tablo 5. Öğretmen adaylarının fen bilimleri deneylerinde sahip oldukları duyguları ifade eden emojilerin frekans ve yüzde değerleri.

Emojiler	f	%	Emojiler	f	%
😊	16	26,	😬	2	3,3
😊	15	24,	😞	1	1,6
😊	11	18	😞	1	1,6
😎	7	11,	😞	1	1,6
😍	5	8,2	😡	-	-
😴	5	8,2	😞	-	-
😊	3	4,9	😞	-	-
😞	2	3,3	😞	-	-

Yukarıda Tablo 5'e bakıldığında sınıf öğretmen adaylarının en fazla "gülen", "alçakgönüllü", "şaşkın" ve "rahat" emojileri seçtikleri görülmektedir. Buna karşın sadece birer öğrenci "kızgın, panik ve durgun" emojileri tercih etmişlerdir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının fen bilimleri deneylerine karşı sahip oldukları duyguların nedenlerine göre açıklayıcı kategoriler ve alt kategoriler.

Açıklayıcı

Kategoriler	Alt Kategoriler			Diğer
	Ders Konuları	Öğretim Elemanı	Öğretim Ortamı	
Olumlu (f)	26	-	26	-
Olumsuz (f)	4	7	6	-

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının fen bilimleri deneylerinde hissettikleri duyguların olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca bu olumlu görüşün öğretim elemanından kaynaklanmadığı öğretim ortamı ve ders konularının etkisi olduğu açıkça görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri deneylerine ait bazı düşünceleri olumlu ve olumsuz olarak aşağıda belirtilmiştir.

Olumlu Düşünceler:

Ö₄ "Bazen ilginç şeyler olabiliyor. Aslında deney yapıldığında kalıcı ve etkili oluyor bilgilerimiz."

Ö₃ "Deneylerde bir şeyleri başarabilmenin mutluluğu oluyor. Bilgiye kendim ulaştığım için mutlu hissediyorum."

Ö₅₄ "Deney yaparak ders daha eğlenceli geçiyor. Deneylerle daha kalıcı bir öğrenmenin olduğunu düşünüyorum. Şu an teorik bir soruyu yapamam ama yaptığım bir deneyi asla unutmam."

Ö₄₆ "Dersin konuları günlük yaşamla alakalı olunca, öğretim üyesi de günlük yaşamdan örneklerle dersi bağdaştırırsa daha iyi oluyor. Deneyleri daha çok seviyorum. Çünkü gözlem yapıyor. Hatta öğrencide deneye katıldığı için yaparak yaşayarak öğreniyor ve bu kalıcı öğrenmeyi sağlıyor."

Olumsuz Düşünceler:

Ö₂₉ “Öğretim elemanı deneyleri kendi yapıp biz sadece izliyorsak o ders işkence gibi geçiyor ve bunaltıcı, verimsiz oluyor.”

Ö₄₄ “Deney yapılırken deneyin yapılışını çoğu zaman göremedim. Öğretim ortamı müsait değil. Malzeme eksikliğinden dolayı deneylerin çoğunu yüzeysel olarak gördük ve bu da konuların anlaşılmasını ortaya koydu.”

Ö₁ “Deney yapılırken genellikle çok sıkılıyorum. Bu derse ve uygulamalara son derece isteksiz olduğum için katılım sağlayamıyorum.”

Sınıf öğretmeni adaylarının bazılarının fen bilimleri öğretiminin daha etkili yapılmasına yönelik önerileri şu şekildedir:

Ö₄₄ “Gösteri, yaptırma yöntemiyle oturma düzeninin herkesin görebileceği bir ortamda yapılmasını öneririm ve deneylerin bütün öğrencilerin yapmasını öneririm.”

Ö₅₆ “Karmaşık ve anlamayacağımız onca yığın bilgiyi zorla ezberletmek yerine basit düzeyde temel bilgileri eğlenceli hale getirmeye çalışabilirler diye düşünüyorum.”

Ö₁₉ “İlk olarak bu dersin zor olmadığını öğrencilere hissettirmeli çünkü fen derslerindeki başarısızlığın nedeni duyuşsal giriş davranışlarındaki eksiklikten kaynaklandığını düşünüyorum.”

Ö₁₆ “Sevdirilmeli ve anlattığını herkes anlamalı. Çok bilimsel evet ama onu çocuklara indirgeyebilmeli bence bundan dolayı fen bilimleri konusunda geri kaldık. Oyunlarla öğretilmeli. Teoriler yerine uygulama olmalı yapılan ezberde kalmamalı.”

Ö₂₉ “Bol deneyli ve uygulamalı işlenirse gruplar halinde fazla notla tehdit etmeden, öğrencilerin gözlerini korkutmadan işlenirse öğrenciler daha ilgisi yüksek derse geliyor. Uygulamalar öğretmen tarafından değil öğrenciyle işbirlikli işlenmeli ve hayatla bağdaştırılmalı.”

Ö₃₉ “Gözleme dayalı öğrencilerde merak uyandıracak şekillerde işlenmelidir.”

Ö₅₁ “Daha çok uygulama olmalı. Deney çok olmalı. Gezi olmalı.”

Ö₆₄ “Kesinlikle deneylerle veya materyallerle. Çünkü soyut şeyleri somutlaştırmak daha anlaşılır ve akılda kalıcı olur. Fen hayatımızın her alanında bulunduğu için yaparak yaşayarak öğretmeye dikkat etmeliyiz. Korkulan ders olarak göstermemeliyiz.”

Ö₁₀ “Bence öğrenciye verilmek istenen öz bilgi net olarak kullanılmalı ve açıklanmalı. Masa başında kitap okur gibi ders anlatmamalı. Öğretmen derste biraz daha dikkat çekici teknik kullanmalı. Uygulamalı deneylere yer verilmeli.”

SONUÇ ve TARTIŞMA

Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adayları, fen bilimleri ders saatinde kendilerini; alçakgönüllü, üzgün, uyku, duygu yok anlamı içeren emojiiler kullanarak ifade etmişlerdir. Alçakgönüllü emojiyi kullanan öğretmen adaylarının nedenlerine bakıldığında geçmişte fen bilimlerine karşı ilgilerinin olduğu elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Üzgün, uyku, duygu yok anlamını içeren emoji kullanımının nedenlerine bakıldığında ise büyük bir çoğunluğunun öğretim elemanı ve ders konuları olduğu görülmektedir. Balbağ ve Anılan (2014), yaptıkları çalışmada öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesinde en önemli faktörün öğretmen olduğunu ve derse giren öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak yeterlilikte olması gerektiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri deney saatinde kendilerini nasıl hissettiklerine ait bulgularına göre ise büyük çoğunluğunun gülen yüz, alçakgönüllü, şaşkın ve rahat anlamı içeren emojiileri kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bunun nedenlerine bakıldığında ise deney yaptıklarında konuları daha iyi anladıkları ve kendilerini daha iyi ifade edebildikleri sonucuna varılmıştır. Kavcar (2002), gerçekleştirdiği çalışmada, eğitim fakültelerinde nitelikli bir öğretmen yetiştirmek için uygulamalı ve deneye yönelik derslerin önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Deney yaparken kendilerini nasıl hissettikleri konusunda kızgın, panik ve durgun anlam içeren ifade kullanan öğretmen adaylarının nedenlerine bakıldığında ise öğretim elemanın ve öğretim ortamının sebep olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı öğrenciler, laboratuvarda bulunan malzemelerin eksik olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuç, Yeşilyurt'un (2005), öğretmen adaylarının laboratuvar dersinde karşılaştıkları muhtemel sıkıntılarını araştırdığı çalışmasında yer alan malzeme yetersizliğinin öğrencilerin başta gelen sıkıntılarında biri olduğu bulgusuyla aynı

doğrultudur. Benzer şekilde Ayas, Coştu, Çalık, Karataş ve Ünal (2005), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin bilgi eksikliğinden dolayı fen bilimleri deneylerinde kendilerini yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri dersi öğretimine yönelik değerlendirmeleri sonucuna göre fen bilimleri derslerinin uygulamaya dönük, öğrencinin derste aktif olduğu, merak uyandırarak anlatılması gerektiği önerilmiştir. Ayrıca öğrencileri teorik bilgilerle sıkmadan, yaparak yaşayarak öğretmeye dikkat edilmesi ve korkulan bir ders olmaktan çıkarılması gerektiği ifade edilmiştir. Benzer ifadelerle derslerin daha çok teorik bilgiye dayalı olarak işlenmesinin kalıcılık noktasında ciddi sorunlara neden olduğu yine görüşler arasındadır (Karaçallı, 2011; Daşdemir ve Doymuş, 2016). Öğretmen adaylarının laboratuvar dersine karşı olumlu tutum sağlamaları ve deney yapma becerilerini geliştirebilmeleri adına sürekli olarak uygulama yapmaları bununla birlikte yaşayarak adım adım öğrenmeleri gereklidir (Akkoyunlu,1995; Güven ve diğer., 2002).

Sonuç olarak, öğretmenlerin bilimsel bilgi düzeylerinin ve derse karşı tutumlarının onların yetiştireceği öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik durumlarını da etkileyeceği ve onların akademik yönelimlerini şekillendireceği göz önünde bulundurulduğunda “öğretmenlerin derse karşı tutumları” üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Bir dersin öğretiminde olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerin akademik gelişimlerine de katkı sağladıkları bilinmektedir. Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri derslerine karşı olumlu duygu ve düşüncelerinin ilköğretim çağındaki çocukların fen bilimleri ile ilgili akademik yeterliklerine ve akademik benlik algılarının gelişimine olumlu etkide bulunabileceği, bu durumun ise onların fen bilimleri alanında akademik olarak başarılı olmalarını sağlayabileceği düşünülmektedir. Fen bilimleri alanlarına karşı olumlu duyguya sahip öğretmenlerle, fen bilimleri alanlarına daha çok ilgi duyan ve bu konuda ülkenin bilimsel olarak kalkınmasına katkı sağlayacak nesillerin yetiştirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A. Ve Çelikkaleli, Ö. (2006). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü Ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi.** Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (1), 98-110.
- Akkoyunlu, B. (1995). **Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı Ve Öğretmenlerin Rolü,** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11,105-109.
- Ayas, A., Coştu, B., Çalık, M., Karataş, F. Ö. Ve Ünal, S. (2005). **Fen Öğretmen Adaylarının Çözelti Hazırlama Ve Laboratuvar Malzemelerini Kullanma Yeterliliklerinin Belirlenmesi.** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 65-75
- Balbağ, M., Z. Ve Anılan, B. (2014). **Fen Bilgisi Ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları Derslerine Yönelik Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.** *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 309-320.
- Bloom, J. W. (1989). **"Preservice Clementary Teachers' Conceptions Of Science: Science, The Oriesan Devolutian."** International Journal Of Science Education,) 11,401-415
- Brickhouse, N. W., (1992). **"Teachers' Be Jief About The Naturce Of Science And Their Relationship To Classroom Practice."**Journal Of Teaeher Education, 41. 53- 62.
- Butzow, J.W. (1973). **Why The New School Science Doesn't Sell.** Science Children, 10 (5), 21.
- Capie, W. (1973). **A Modular Methods Course In Conjunction With Portal Schools.** Science Education, 57(1), 71-75.
- Carin, A Ve Sund, R.B. (1975). **Teaching Science Through Discovery.** 3rd Ed. Columbus, OH: Merrill.
- Collea, F.P. (1974). **A Model Forpre-Service Training Of Science Teachers Based On The Intentions, Perceptions And Verbal Behaviors Of First Year Science Teachers.** Science Education, 58, 363-367

- Daşdemir, İ., Ve Doymuş, K. (2016). **Fen Ve Teknoloji Dersinde Animasyon Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi.** Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi, 2 (3), 33-42
- emoji.com.tr, (2017). <https://emoji.com.tr/emoji-anlamlari/> (07.03.2017)
- Gabel, D., (1980). "**Attitudes Toward Science At Science Teaching Of Under Graduate Saccording To Majorand Number Of Science Conrses Taken And The Effect Of Two Courses.**" School Scienee And Mathematics, 80,70-76.
- Güven, İ., Öztuna, A. Ve Gürdal A. (2002). **İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri.** 2000'li Yıllarda I. Öğrenme Ve Öğretme Sempozyumu. İstanbul.
- Jenkins, J.A. (1971). **Elementary School Science Programs: Pupil And Teacher Attitudes.** ERIC Document Service No. ED 107511
- Karaçallı, S. (2011). **İlköğretim 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya, Tutuma Ve Kalıcılığa Etkisi (Doctoral Dissertation,** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kavcar, C. (2002). **Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme.** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35, 1-13.
- Kırık, A. M. (2018). **Emoji Kültürü.** Uluslararası Medya Eğitim Programı. <https://www.slideshare.net/trtume/yr-d-do-dr-ali-murat-krk-emoji-kltr> (10.01.2018)
- Munby, H. (1983). "**Thirty Studies In Volving The "Scientific Attitude Inventory": What Confidence Can We Have In This Instrument?"**Journal Of Researh İn Scienee Teaching, 20,141-162.
- Öztürk, C. Ve Dilek, D. (2003). **Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi,** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Shrigley, R.L. (1974). **The Attitude Of Pre-Service Elementary Teachers Toward Science.** School Science And Mathematics, 74, 243-250.
- sosyalmedya.co, (2017). <http://sosyalmedya.co/instagramda-en-populer-100-emoji-infografik/> (05.03.2017)

- Starr, D.F. (1971). **Personality Characteristics And Learning Style: Phonics Achievement Of Pre-Service Elementary Teachers Exposed To A Socialisolated Learning Environment**. Doctoral Dissertation, St. Louis University. Diss. Abst. Int, 32, 4434A
- Strawitz, B.M. (1976). **The Effects Of An Activity-Centered Elementary Education Science Method Source On The Attitude Of Preservice Teachers**. ERIC Document Reproduction Service No. ED 123109
- Trown, E.A. (1970). **Some Evidence On The Interaction Between Teaching Strategy And Personality**. Journal Of Educational Psychologies, 209-211
- Türkmen, L. & Bonnsetter, R. J., (1997). " **Science Education Developments In Turkey**" Science Education International, 8, 12-16
- Ünal, G. Ve Ergin, Ö. (2006). **Buluş Yoluyla Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Yaklaşımlarına Ve Tutumlarına Etkisi**, Türk Fen Eğitimi Dergisi, 3(1), 36-52.
- Washton, E.S. (1971). **Improving Elementary Teacher Education In Science**. New York: Macmillan.
- Yaman, E. (2010a). **Psikoşiddete (Mobbinge) Maruz Kalan Öğretim Elemanlarının Örgüt Kültürü Ve İklimi Algıları**. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,10(1), 547-578.
- Yeşilyurt, S. (2005). **Biyoloji Eğitimi Öğrencilerinin Biyoloji Laboratuvarında Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma**. Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 88-96.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınları.

Okulda Örgütsel Depresyon¹

Mahmut SAĞIR

Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Süleyman GÖKSOY

Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Hüseyin ASLAN

Dr. Öğr. Üyesi, 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen, memur ve hizmetlilerin örgütsel depresyona düzeylerini tespit etmektir. Araştırmanın modeli, mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Araştırmanın çalışma gurubunu “Basit Tesadüfi Örneklem” yöntemi ile belirlenen ve Sinop İlinde ortaokul ve lisede görev yapan 480 öğretmen, 15 memur ve 32 hizmetli olmak üzere toplam 527 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sezer (2011) tarafından geliştirilen ve 42 maddeli tek faktörden oluşan “Örgütsel Depresyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerin analizinde, 30’un üzerindeki gruplar için parametrik istatistik tekniklerinden t Testi ve OneWayAnovatesti kullanılmıştır. Araştırmada 30’un altındaki gruplar için ise gibi parametrik olmayan istatistik tekniklerinden Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Araştırmada; öğretmen, memur ve hizmetlilerin “orta” düzeyde örgütsel depresyon yaşadıkları, buna karşılık en fazla örgütsel depresyona hizmetlilerin, en az örgütsel depresyona ise öğretmenlerin depresyonda kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca erkeklerin kadınlara oranla örgütsel depresyonu daha fazla hissettikleri, yaş ilerledikçe çalışanlarda örgütsel depresyonlarını arttığı, bununla birlikte okul türlerine göre örgütsel depresyonda anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul çalışanı, örgütsel depresyon.

¹ Geliş/Kabul Tarihi: 04.04.2017/02.08.2017 – Araştırma Makalesi

Organizational Depression In School

Abstract

This research aims to identify organizational depression levels of teachers, civil servants and servants working at elementary, secondary and high schools. Having a descriptive model design, the research has utilized screening method as it aims to describe a situation existing current. This study hosts a total of 527 individuals -480 teachers, 15 civil servants and 32 servants- who work at elementary, secondary and high schools in the province of Sinop and who were selected by the simple random sampling method. Research data has been collected through "Organizational Depression Scale" developed by Sezer (2011) and consisting of 42 items and one factor. The research data have been analyzed through parametric statistical techniques such as t-test and One Way Anova for the groups over 30, while nonparametric statistical techniques such as Kruskal Wallis-H and Mann Whitney-U test have been used for the groups under 30. Analyses have revealed that teachers, civil servants and servants have experienced "medium level" of organizational depression. Whereas servants have been determined to experience the highest organizational depression, they are teachers who have experienced the least. It has also been noted that men felt much more organizational depression compared to women and that as they grew older, servants' organizational depression level increased, and there has been no significant difference in organizational depression depending upon school types.

Keywords: School servant, organizational depression.

GİRİŞ

Genel olarak çöküntü ve bunalım olarak nitelendirilen depresyon psikolojik rahatsızlık olarak görülmektedir (Baltaş ve Baltaş 1998). Klinik bir rahatsızlık olarak depresyon bireyin yaşamının hemen her alanında; iş, aile, sosyal yaşam olmak üzere bozulmalara yol açan psikolojik bir hastalıktır. Depresyondaki birey işine devam edememekte, sosyal çevresi ile iletişimini kesmekte, giderek daha fazla içe kapanmaktadır (Sezer, 2011). Genel olarak depresyon, insanın yaşama istek ve zevkinin kaybolduğu, kişinin kendisini derin bir keder içinde hissettiği, geleceğe ilişkin kötümser, karamsar düşünceler, geçmişe ilişkin yoğun, pişmanlık, suçluluk duygu ve düşüncelerinin taşındığı, bazen ölüm düşüncesi, bazen intihar (özkıyım) girişimi ve sonuçta ölümün olabildiği, uyku, iştah, cinsel istek vb. ilgili fizyolojik bozuklukların olduğu bir hastalık (Güler,2006) şeklinde

tanımlanmaktadır. Depresyon sonucunda kişide ciddi benlik saygısı ve kendilik değeri düşmesi yaşanmaktadır(Çevik ve Volkan, 1993). Bu içsel çatışma sonucunda yitirilmişlik, kaybetmişlik duygusu, bireyin kendisine yabancılaşmasına neden olabilmektedir (Elma, 2003).

Depresyon, kişinin ruh halinde belirgin bir değişiklik; hüznün, yalnızlık, ilgisizlik, kendini suçlayan olumsuz bir benlik kavramı, gerileme ve kendini cezalandırma istekleri; kaçma, saklanma veya ölme isteği, istem dışı değişiklikler; yemek yememe sonucu olarak gelişen yeme bozukluğu, uykusuzluk, libido kaybı, aktivite düzeyinde değişim; geciktirme veya ajitasyoneden olmaktadır (Beck ve Alford, 2009; Sezer, 2011). Örgüt depresyonu ise, örgüte yayılmış bir hareketsizlik, saplanıp kalmış olma hali, sıklıkla geleceği planlamada yetersiz alma, örgütteki bireylerin gelecekte ne yapacakları hakkında bir vizyonlarının olmayışı ve denemekten vazgeçmiş halde olmaları durumudur (Bilchik 2000; Sezer, 2011). Depresyon, bireyin tükenmişlik duygusu yaşamasından ve işe yabancılaşmasından da etkilenmektedir. Bu durum, Elma'nın (2003) da belirttiği gibi güçsüzlük ve değersizlik duygusu, karamsarlık, öz benliğini yitirme, ideallerinden uzaklaşma, suçluluk-başarısızlık, iş ile ilgili şikâyetlerde artış, işe yoğunlaşamama, çalışma coşkusu kaybetme, iş ya da iş yeri değişikliğinde artış, iletişimi azaltma, çekilme ve kendini soyutlama gibi işe yabancılaşmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Depresyonun en büyük nedeni uzun süreli ve aşır strese maruz kalınmasıdır (Yılmaz ve Ekinci, 2003). Stres, bireyin günlük yaşamını olumsuz olarak etkileyen, bireyin kapasitesini aşan bir durum olarak tanımlanabilir (Gündüz ve Coşkun, 2011). Depresyon uzun süreli ve şiddetli stres sonucu meydana gelen ve strese karşı verilen duygusal cevaplar, olumsuz sonuçlar ve rahatsızlıklardır(Tarhan, 2010). Ancak bu durum uzun süreli ve şiddetli stres sonucu meydana gelir ve daha çok kişiye göre farklı şekillerde ortaya çıkan stres belirtilerinden biridir(Gültekin, 2011). Olumsuz stres kişilerde performans düşüklüğüne, depresyona, tükenmişliğe sebep olur (Aydın,2012). Yapılan araştırmalarda yaşanan yoğun stresin depresyona neden olduğu belirtilmektedir(Seyhan, 2007).Örneğin kendisi ve işi hakkında sürekli başarılı sonuçlar bekleyen mükemmeliyetçi birisinin başarısızlık yaşaması veya meydana gelen hataların sürekli kendinden kaynaklandığını ve hep böyle devam edeceğini düşünmesi kişide stres meydana getirerek, depresyona girmesine neden olabilir (Manganelli, 2012; Aydın,2012).

Yapılan birçok araştırma depresyon gibi birçok sorunların, kişinin işinden ve çalışma şartlarından memnun olmayışından kaynaklandığını göstermektedir

(Baltaş ve Baltaş 1998).Brymer (2001) tarafından yapılan çalışma bulgularına göre, stres kaynakları ile depresyon, arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır (Aslantaş, 2001; Aydın,2012). Örgütsel yaşamda stres görenlerin performansına yönelik olumsuz etkilerinden, psikolojik sonuçlarından başlıcası depresyondur (Yılmaz ve Ekinci, 2003). Fark edilmeyen ve tedavi edilmeyen depresyon, hem kişinin kendisi için büyük bir zarar; hem de işyeri açısından para kaybı, üretim zararı adına önemli bir etkidir (Yıldız ve Yıldız, 2009).Bu çalışmada, çalışma hayatına olumsuz etkiler yapan, iş başarısını ve verimliliği önemli ölçüde düşüren, olumsuz psikolojik etkiler nedeniyle örgütsel bağlılık ve motivasyonu azaltan örgütsel depresyona öğretmen ve yardımcı personelin çeşitli değişkenler açısından maruz kalma düzeyleri araştırılmıştır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmanın modeli, mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2011).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni 2013–2014 öğretim yılında Sinop il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 1101 öğretmen, 15 memur ve 32 hizmetli olmak üzere toplam 1148 kişiden oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, evrenden “Basit Tesadüfi Örnekleme” yöntemi ile belirlenen ve Sinop ilinde ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 480 öğretmen, 15 memur ve 32 hizmetli olmak üzere toplam 527 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşamayacağı için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde; evrenin özelliği, evrendeki elemanların dağılımı, temsil yeterliliği, maliyet, zaman, araştırmanın özelliği ve veri analizi şartları dikkate alınmıştır (Karasar, 1994:111).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sezer (2011) tarafından geliştirilen “Örgütsel Depresyon Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracı 42 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Sezer (2011) veri toplama aracının Cronbach-Alpha

güvenirlik katsayısını ,94 olarak bulmuş bu araştırmada ise Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı ,70 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin yapılan KolmogorovSmirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bu nedenle verilerin istatistiksel analizinde t Testi ve OneWayAnova gibi parametrik istatistik tekniklerinden,ancak30'un altındaki gruplar için ise Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U testi gibi parametrik olmayan istatistik tekniklerinden yararlanılmış ve yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma gurubu belirlenirken öğretmen, memur ve hizmetlilerin görev yaptıkları okulda en az bir öğretim yılı çalışmış olmalarına bakılmıştır. Araştırmanın örneklemine ilişkin kişisel bilgilerine ilişkin veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada Görüşlerine Başvurulanların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	314	59,6
	Erkek	213	40,4
Yaş	21-30	288	54,6
	31-40	132	25,0
	41-50	64	12,1
	51 +	43	8,2
Görev	Öğretmen	480	91,1
	Memur	15	2,8
	Hizmetli	32	6,1
	İlkokul	190	36

OkulT ürü	Ortaokul	253	48
	Lise	84	16

Araştırmanın çalışma gurubu 527 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada görüşlerine başvuru alanların %59,6'sı (314) kadın, %40,4'ü (213) erkektir. Ayrıca çalışma gurubunun, %54,6'sı (288) 21-30 yaş, %25'i (132) 31-40 yaş, %12,1'i (64) 41-50 ve %8,2'si (43) 51 yaş ve üzerindedir. Bununla birlikte; araştırma gurubunun %91,1'i (480) öğretmen, %2,8'i (15) memur ve %6,1'i (32) hizmetliden oluşmaktadır.

Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada, öğretmen, memur ve hizmetlilerin örgütsel depresyona ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.Öğretmen, Memur ve Hizmetlilerin Örgütsel Depresyona İlişkin Ortalamalar

Görev türü	n	\bar{x}	ss
Öğretmen	480	2,96	,30
Memur	15	2,89	,36
Hizmetli	32	3,14	,33
Toplam	527	2,97	,31

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenler $\bar{x} = 2,96$, memurlar $\bar{x} = 2,89$ ve hizmetliler $\bar{x} = 3,14$ aritmetik ortalama ile “orta” derecede örgütsel depresyon yaşamaktadırlar.

Araştırmada öğretmen, memur ve hizmetlilerinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel depresyon derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.Öğretmen, Memur ve Hizmetlilerin Örgütsel Depresyona İlişkin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Kadın	314	2,92	,32	525	4.95	.00
Erkek	213	3,05	,27			

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmen, memur ve hizmetlilerin cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin yapılan t Testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmuştur ($t(525)=4.95 P \leq .05$). Erkekler kadınlara oranla daha fazla örgütsel depresyon yaşamaktadırlar. Erkeklerdeki depresyon düzeyinin fazla olması, erkeklerin okul işleriyle kadın öğretmenlere oranla daha fazla ilgilenmelerine ve okul işlerini daha fazla önemsemelerine bağlanabilir.

Öğretmen, memur ve hizmetlilerin yaş değişkenine göre örgütsel depresyon derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen, Memur ve Hizmetlilerin Örgütsel Depresyona İlişkin Yaş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	A.F
Gruplararası	3,10	3	1,03	11,29	,00	21-30
Gruplarıçi	47,90	523	,09			31-40
Toplam	51,01	526				41-50
						51- +

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmen, memur ve hizmetlilerin yaş değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin Anova ve farkın kaynağını bulmak amacıyla da Scheffe testi yapılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde öğretmen, memur ve hizmetlilerinin örgütsel depresyon

derecelerine ilişkin yaş değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı fark vardır ($F(3-523)= 11,29$, $P \leq .05$). Öğretmen, memur ve hizmetlilerinin örgütsel depresyon derecelerine ilişkin yaş değişkenine göre görüşleri arasındaki farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre 21-30 ($\bar{x} = 2,90$) ile 31-40 ($\bar{x}=3,0496$), 41-50 ($x=3,0588$), 51 ve üstü ($\bar{x}=3,0925$) arasında olduğu görülmektedir. Örgütsel depresyon yaşama derecelerinin yüksekten düşüğe doğru 51 yaş ve üstü, 41-50 yaş, 31-40 yaş, 21- 30 yaş şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bu durumda, yaş arttıkça öğretmen, memur ve hizmetlilerin örgütsel depresyon derecesinin arttığı söylenebilir. Bu durumun öğretmen, memur ve hizmetlilerde yaşla birlikte ortaya çıkan sağlık problemleri, yaşam zorlukları gibi değişkenlere bağlanabilir.

Öğretmen, memur ve hizmetlilerin görev değişkenine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen, Memur ve Hizmetlilerin Örgütsel Depresyona İlişkin Görev Değişkenine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark
Öğretmen	480	258,86				1-3
Memur	15	226,07	10,08	2	,006	
Hizmet	32	343,81				

Öğretmen, memur ve hizmetlilerin örgütsel depresyona ilişkin görev değişkenine ait görüşlerini analiz etmek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Tablo 5 incelendiğinde öğretmen, memur ve hizmetlilerin görev değişkenine göre örgütsel depresyon derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark görülmektedir ($x^2=10,08$, $p<0,05$). Öğretmen, memur ve hizmetlilerin görev değişkenine göre örgütsel depresyon derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın; 1 ile 3, grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Bu duruma göre; çalışma gurubunda görev türüne göre en az depresyonu memurlar en fazla depresyonu ise hizmetliler yaşamaktadır.

Memurların en az depresyon yaşamalarının görev yükleri ve sorumluluklarının azlığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü okullarda sekretarya hizmetlerinin okul yöneticileri tarafından yürütülmesinin memurların iş yüklerini azalttığı ileri sürülebilir. Hizmetlilerin öğretmen ve memurlara oranla daha fazla örgütsel depresyon yaşamalarının sayıca az olmaları nedeniyle okulun tüm temizlik, bakım, düzen ve tertip işlerini yapmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen, memur ve hizmetlilerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre örgütsel depresyon derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen, Memur ve Hizmetlilerin Örgütsel Depresyona İlişkin Okul Türü Değişkenine Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,432	2	,216	2,238	,108
Gruplarıçi	50,582	524	,097		
Toplam	51,014	526			

Öğretmen, memur ve hizmetlilerin okul türü değişkenine göre örgütsel depresyona görüşlerine ilişkin anlamlı fark bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Anova testi yapılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde öğretmen, memur ve hizmetlilerin görev yaptıkları okul türlerine göre, örgütsel depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($F(2-524)= 2,23$, $P \geq .05$). Bu duruma göre öğretmen, memur ve hizmetlilerin görev yaptıkları okul türünün örgütsel depresyon düzeyine etki etmediği söylenebilir. Bu durumun ilkökul, ortaokul ve liselerin sonuçta bir eğitim kurumu olmaları ve öğretmen, memur ve hizmetlilerin her okul türünde görev tanımlarının aynı olması nedeniyle aynı derecede depresyon yaşadıkları sonucuna varılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen, memur ve hizmetlilerin orta derecede örgütsel depresyon yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Yıldız ve Yıldız (2009) tarafından yapılan araştırmada, kişinin işyerinde sürekli olarak aşağılama, dışlama, alay etme, dedikodu, sürekli eleştiri ve hakaret gibi negatif eylemlerle taciz edilmesinin, cinsel taciz, fiziksel taciz gibi diğer taciz türlerinden daha şiddetli etkilere neden olduğu belirtilmektedir. Mobbing (yıldırama) olarak ifade edilen bu davranış, depresyon gibi şiddetli psikolojik semptomlar bildirdiklerini göstermektedir. Yine konu ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda da mobbinge (iş yerinde duygusal olarak taciz edilen kişiler (aşağılanan, değersiz hissettirilenler) uğrayan kişilerin %40'ının depresyona girdiği, travma sonrası stres bozukluğu yaşadığı gözlemlenmiştir (Tınaz,2006). Sağır (2014) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel depresyon yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gündüz ve Coşkun'un (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin teftiş uygulamalarından dolayı genel olarak orta düzeyin üzerinde bir stres yaşadıkları ortaya koymuştur. Gümüştakin ve Öztemiz (2004) tarafından yapılan "örgütsel stres yönetimi ve üçüncü personel üzerinde bir uygulama" adlı araştırmada, stresin insanda görülen belirtileri ve örgütler üzerinde etkileri incelenmiş ve stresin sonuçlarından birinin depresyon, özsaygı ve özdeğerde azalma olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada ilkokul ortaokul ve liselerde öğretmen, memur ve hizmetlilerin örgütsel depresyona ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmen, memur ve hizmetliler arasından en fazla örgütsel depresyona hizmetliler maruz kalırken en az depresyonu öğretmenler yaşamaktadır.

Araştırmada ilkokul ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen, memur ve hizmetlilerin cinsiyet ve yaş değişkenine göre örgütsel depresyona ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmen, memur ve hizmetliler kadınlara oranla daha fazla örgütsel depresyona maruz kalmaktadırlar. Benzer şekilde Sağır (2014) araştırmasında erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla daha fazla örgütsel depresyona maruz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Gündüz ve Coşkun'un (2011) benzer yönde yaptığı araştırmada öğretmen görüşleri arasında, cinsiyet, değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunurken, yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca öğretmen, memur ve hizmetlilerin yaşları arttıkça hissettikleri örgütsel depresyon düzeyinde de bir artış olmaktadır. Bununla birlikte öğretmen, memur ve hizmetlilerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre örgütsel depresyon derecelerinde anlamlı fark yoktur. Kutlu,

Çivi, Karaoğlu(2008) tarafından yapılan araştırmada da, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi depresyon üzerinde etkili olmazken, borçlu olma, ev sahibi olmama, kredi kartı borcunu zamanında ödeyememenin depresyon üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmacılar benlik saygısı yüksek olan bireylerin depresyon, yeme bozuklukları, kaygı gibi istenmeyen psikolojik durumları daha az yaşayabileceğini bildirmektedir (Şahin, Barut ve Ersanlı, 2013). Bu nedenle, benlik saygısı gibi kişilik özelliklerin strese etkisi bir araştırma konusu olabilir. Eğitim kurumlarında çalışanların örgütsel depresyon yaşama nedenleri araştırılmalıdır. Eğitim kurumlarında çalışan hizmetlilerin diğer çalışanlara göre daha fazla stres yaşamaları nedeniyle iş yükleri ve özlük hakları gözden geçirilmelidir. Ayrıca erkekler kadınlara oranla daha fazla örgütsel depresyon yaşadıkları dikkate alınırsa, erkeklere yönelik depresyonla baş etme eğitimleri ile sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlenmelidir. Yaşları arttıkça öğretmen, memur ve hizmetlilerin örgütsel depresyon derecesinin artma sonucu dikkate alındığında, özellikle orta yaş ve üstü çalışanlara yönelik ekonomik, psikolojik ve sağlık destek hizmetleri artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Arıkan, Semra. (1999). Öğrenen Örgütlerde Liderliğin Önemi, **Hacettepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, C. 7, Sayı:2, S. 23.
- Aslantaş, Alptekin. (2001).**Emniyet Teşkilatında Depresyon Kaynakları Ve Yönetimi Nevşehir Uygulaması**, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Aşkın, Rüstem. (1999). **Depresyon El Kitabı**, Konya: Roche Müstahzarları San. A.Ş.
- Aydın, İnalet. (2012).**Örgütsel Depresyon Kaynakları Ve Yönetimi: Yozgat Emniyet Müdürlüğü Bünyesinde Bir Uygulama** Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yozgat.
- Baltaş, Acar., Baltaş, Zühal. (1998). **Depresyon Ve Başa Çıkma Yolları**, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Aaron, T., Beck, M.D. Brad., A, Alford. (2009). **Depression: Causes and Treatment**, Second Edition, University Of Pennsylvania Press.
- Bilchik, GS (2000). **Organizational Depression**, H&HN, Hospitals&Health Networks, 74 (2), 34-38.
- Elma, Cevat. (2003). **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması** (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, Erdoğan., Ekici, Niyazi., Tepe, Fatih. (2011).Terör Mağduru Polislerde Travma Sonrası Depresyon Bozukluğu Belirtilerinin Değerlendirilmesi, **Uluslararası Güvenlik Ve Terörizm Dergisi**, Cilt:2(1),S.25-36.
- Gümüştekin, Eren., Gülten, Öztemiz., Ali Bircan. (2004).Örgütsel Depresyon Yönetimi Ve Üçüncü Personel Üzerinde Bir Uygulama, **Erciyes Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Sayı: 23, Temmuz-Aralık, Ss. 61-85.
- Gündüz, Yüksel., Coşkun, Kerem. (2011). Teftiş Uygulamalarının Öğretmenlerde Yarattığı Stres Düzeyinin İncelenmesi, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24(2), 367-388.

- Karasar, Niyazi. (2005).**Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler Ve Teknikler**.Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, Niyazi. (1986).**Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. 3. Baskı. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd. Şti.
- Kutlu, Ruhuşen., Çivi, Selma., Karaoğlu Onur. (2008). Polislerde Sigara İçme Sıklığı Ve Depresyon Arasındaki İlişki. **TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni**, 7(1), 31-38.
- Manganelli, Patricia. (1998). Hardiness And Health, <http://www.anselm.edu/internet/psych/theses/senior99/manganelli.htm> erişim:01.02.2015.
- Sağır, Mahmut. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Depresyon Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. **Turkish Journal Of Education**, 4(3), 29-42.
- Seyhan, N. (2007).**Halk-Polis Karşılılaşmasında Depresyon Faktörü Stad Örneği Uygulaması**, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Sezer, Sevgi. (2011). Örgüt Depresyonu Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Psikometrik Niteliklerinin Belirlenmesi, **İş-Güç Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi**, Ocak, Cilt 13, Sayı, 1, Page;39-50.
- Şahin, Ertuğrul., Barut, Yaşar. Ve Ersanlı, Ercüment. (2013). Parental Education Level Positively Affects Self-Esteem Of Turkish Adolescents. **Journal Of Education And Practice**, 4(20), 87-97.
- Tarhan, Nevzat. (2010).Depresyonla Mücadelede Neurobio Feedback Yöntemi, <http://www.tefekkurdergisi.com/icerik.asp?dergi=37&konu=1008>, erişim: 1.02.2012.
- Tekin, Mahmut., Gülçen Hasan Kürşatöğüt, Adem. (2006). **Değişim Çağında Teknoloji Yönetimi**, Ankara: Nobel Yayınları,
- Tınaz, Pınar(2006), İşyerinde Psikolojik Taciz, **Çalışma Ve Toplum**, No: 4, S. 13-28.
- Ural, Ayhan., Kılıç, İbrahim (2005). **Bilimsel Araştırma Süreci Ve Spssile Veri Analizi**, Ankara: Detay Yayıncılık: Ankara

Yıldız, Sabahattin., Eliş,Yıldız Sevda. (2009). Bullying Ve Depresyon Arasındaki İlişki: Kars İlindeki Sağlık Çalışanlarında Bir Araştırma, **Istanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** Yıl:8 Sayı:15 Bahar, S.133-150.

Yılmaz, Abdullah. Ekinci, Süleyman (2003).Örgütsel Yaşamda Depresyonun Kamu Çalışanlarının Performansına Etkileri Üzerine Bir Araştırma, **Yönetim Ve Ekonomi**, Celal Bayar Üniversitesi, Cilt, 10, Sayı, 2 Manisa

Sınıf Öğretmenlerinin E-Öğrenme Stillerinin İncelenmesi¹**Cihad ŞENTÜRK**

Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi;
cihadsenturk@gmail.com

Fatih Mehmet CİĞERCİ

Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi;
fatihcigerci@gmail.com

Özet

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları e-öğrenme stillerini; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, herhangi bir e-öğrenme kursu, semineri vb. katılım durumu, e-öğrenme deneyimi, e-öğrenme ile ilgili bilgisayar yazılımı kullanma durumu değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Bilecik ilinde çeşitli ilkokullarda görev yapan 213 sınıf öğretmeni ile tarama modelinde gerçekleştirilen bir çalışmadır. Araştırmada, çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerini belirlemeyebilmek için, Gülbahar ve Alper (2014) tarafından geliştirilen “e-Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama sürecinden elde edilen verilerin analizinde Kay-Kare testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stilleri; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, herhangi bir e-öğrenme kursu, semineri vb. faaliyetlere katılım durumu, e-öğrenme ile ilgili bilgisayar yazılımı kullanma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluştururken; e-öğrenme deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır. Günümüzde birçok alanda yaygınlaşan ve öğretmenlerin de birçok konuda katıldığı e-öğrenme etkinliklerinin verimli geçmesi ve amaca hizmet etmesi bakımından e-öğrenme çalışmalarına katılacak bireylerin sahip olduğu e-öğrenme stillerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. E-öğrenme ortamlarının ve çalışmalarının, katılımcıların niteliklerine göre düzenlenmesi, arzu edilen kazanımların elde edilmesine hizmet edeceği düşünülmektedir. Bu çalışma ile e-öğrenme konusunda alanyazında yer alan mevcut boşluğa ve gelecek araştırmalara katkı sağlayacağı, aynı zamanda da e-öğrenme faaliyetlerine rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: E-öğrenme, e-öğrenme stilleri, sınıf öğretmenleri

¹ Geliş/Kabul Tarihi: 06.09.2017/14.12.2017 – Araştırma Makalesi

Investigation of Classroom Teachers' E-Learning Styles

Abstract

This study aims at investigating classroom teachers' e-learning styles in terms of variables such as gender, professional seniority, educational background, attending any e-learning course, seminar, etc., e-learning experience, using any e-learning software programs. The study designed with survey model was conducted by 213 primary schools teachers who teach at various primary schools in Bilecik, Turkey. In order to identify the e-learning styles of the participants "The e-Learning Styles Scale" by Gülbahar and Alper (2014) and to analyze the data gathered, chi-square test were used. According to the findings of the study, while there is a meaningful difference in the variables teachers' e-learning styles, gender, professional seniority, educational background, attending a course or seminar on e-learning, using any e-learning software programs, there isn't any meaningful difference in teachers' e-learning experience. It is quite important to identify e-learning styles of the teachers who will attend in e-learning events, which will contribute to the effectiveness of such events. It is thought that arranging e-learning events and environment depending on the qualifications of the participants will lead to reach the desired objectives. This study is believed to contribute to literature and shed light on future studies to be conducted in the field.

Keywords: E-learning, e-learning styles, classroom teachers

GİRİŞ

Bireyler, pek çok bakımdan birbirlerinden farklılıklar göstermektedir. Bireyin bilgiyi algılama, işleme ve kullanmada izlediği yol olarak tanımlanan öğrenme stilleri, bireysel farklılıkları oluşturan önemli unsurlarından biridir. (Kurt ve Ekici, 2013; Kuzgun ve Deryakulu, 2006). Yaş, cinsiyet, zeka, ön öğrenmeler, yetenek, gelişim alanlarında gelişim düzeyleri, ilgi, motivasyon, hazırbulunuşluk düzeyi, çevresel faktörler gibi etkenler bireysel özellikler ile öğrenme stilleri bireysel farklılıkları meydana getirmektedir (Eddy, 2012; Smith & Ragan, 1999; Tomlinson, 2001). Nasıl ki bireylerin parmak izleri birbirinden farklıdır, öğrenmede izlediği yollarda farklılık göstermektedir. Eğitim ortamında da öğrenciler, çeşitli özellikleri açısından farklılık gösterebilirler. Postlethwaite'e (1993) göre öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar; "eğitimsel farklılıklar, psikolojik farklılıklar, fiziksel farklılıklar, sosyal farklılıklar, sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklar" şeklinde sıralanabilir. Heacox'a göre (2002) ise öğrenmeyi etkileyen eğitimsel farklılıklar; "bilişsel beceri ve yeterlilikler, hazırbulunuşluk, öğrencilerin öğrenmeye değer verme dereceleri, öğrenme konusunda öğrencinin kendine duyduğu güven, öğrenme hızı ve öğrenme stilleri," şeklinde sıralanmaktadır.

Her insanın kendine has bir öğrenme yöntemi, öğrenmeyi gerçekleştirirken izlediği çeşitli aşamalar vardır. Eğitim psikolojisi, bireylerin öğrenmeyi gerçekleştirirken izlediği yollara ilişkin uzun zamandır çeşitli araştırmalar gerçekleştirmektedir (Beacham ve diğ., 2002). Bu kapsamda, son yirmi yılda öğrenme stillerine ilişkin çok sayıda model ve yaklaşım geliştirilmiştir (Smolarek & Hora, 2016). Öğrenme stillerine yönelik teori ve modellerin, Carl Jung'un (1971) Kişilik Tipleri Teorisi ile başladığı söylenebilir. Carl Jung (1971), bireylerin öğrenme stillerinin oluşumunda, kişilik yapılarının önemli rol oynadığına dikkat çekmektedir. Öğrenme stili kavramı ilk kez Rita Dunn (1960) tarafından ortaya konulmuştur (Dinçol ve diğ., 2011). Dunn'dan (1960) sonra birçok araştırmacı, öğrenme stillerine yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiş ve çeşitli tanımlar geliştirmişlerdir. Örneğin, McCarthy (1987) öğrenme stilini; bilgiyi algılama ve işlemede bireylerin kullandıkları tercihler şeklinde tanımlarken, Gregorc (1985), bir bireyin öğrenme şekli ve öğrendiklerini kendi çevresine uyarlarlarken neler yaptığını gösteren ayırt edici davranışlar olarak tanımlamıştır. Grasha'ya (1996) göre öğrenme stili, kişinin bilgiyi edinme sürecindeki yetenekleri ve öğrenme deneyimlerini bir araya getirebilme becerisi olarak tanımlanırken, Keffe (1982) tarafından ise öğrenenlerin öğrenmeyi gerçekleştirdikleri çevrelerini algılama şekilleri, bu çevreyle nasıl etkileşime girdikleri ve bunun sonunda hangi tepkileri gösterdiklerini yansıtan bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranışlar olarak tanımlanmıştır. Yine Dunn ve Dunn'a (1993) göre öğrenme stili, bireyin yeni ve zor olan bilgi üzerinde

yoğunlaşmasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme ve özümseme yolu olarak tanımlanırken, Kolb (1984) tarafından ise bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak öğrenme stili; bireylerin, bilgiyi alma ve işleme biçimindeki karakteristik özellikleri, güçlü yönleri ve tercihleri olarak ifade edilebilir (Felder & Brent, 2005; Hsieh ve diğ., 2011). Öğrenme stilleri özetle ifade edilecek olursa, bireylerin öğrenmede tercih ettiği yol(lar) olarak tanımlanabilir (Coffield ve diğ., 2004; Tomlinson, 2001).

21. yüzyılda birçok etkenin yanında baş döndürücü teknolojik gelişmelerin de etkisiyle sınıftaki öğrencilerin çeşitliliği önemli ölçüde genişledi. Bu sebeple öğrenme stilleri hakkında bireylerde oluşturulan farkındalık; bireylerin, öğrenme stillerini işe koşarak ve teknolojik imkânlardan da mümkün olduğu ölçüde yararlanmaları etkili ve kalıcı e-öğrenmeler gerçekleştirmeleri bakımından oldukça önemlidir. Alanyazında e-öğrenme stillerini belirlemeye yönelik araştırmaların ve çalışmaların oldukça sınırlı olduğu dikkate alındığında bu araştırmanın, alanyazındaki bu boşluğa önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerini cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, e-öğrenme kursu/seminerine katılım, e-öğrenme deneyimi ve e-öğrenme yazılımı kullanımı değişkenleri açısından incelemektir. Bu kapsamda araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen e-öğrenme stillerinin dağılımı nasıldır?

2. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen e-öğrenme stilleri; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, e-öğrenme kursu/semineri vb. faaliyetlere katılım durumu, e-öğrenme deneyimi ve e-öğrenme yazılımı kullanma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ve halen var olan durumu, mevcut olayları, grupları, nesneyi ve özellikleri olduğu gibi betimlemeyi, resmetmeyi, açıklamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olarak seçilen olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014; Ekiz, 2003; Karasar, 2005). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stilleri ve e-öğrenme stillerinin farklı değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği betimlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bilecik ili merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmaya 213 sınıf öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcı Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik değişkenler	Özellikler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Bayan	88	41.3
	Erkek	125	58.7
Mesleki kıdem	1-5 yıl	55	25.8
	6-10 yıl	73	34.3
	11-15 yıl	43	20.2
	16-20 yıl	32	15
	21 yıl ve üzeri	10	4.7
Öğrenim durumu	Eğitim fakültesi	131	61.5
	Lisans [Eğitim Fakültesi dışında]	50	23.5
	Yüksek Lisans	32	15
Herhangi bir e-öğrenme kursu, semineri vb. katılım durumu	Evet, katıldım	136	63.8
	Hayır, katılmadım	77	36.2
E-öğrenme deneyimi	Var	105	49.3
	Yok	108	50.7
E-öğrenme ile ilgili kullandığınız bir bilgisayar yazılımı	Var	56	26.3
	Yok	157	73.7

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %41.3'ü (n=88) bayan, %58.7'si (n=125) erkektir. Mesleki kıdemlerine bakıldığında; %25.8'i (n=55) 1-5 yıl, %34.3'ü (n=73) 6-10 yıl, %20.2'si (n=43) 11-15 yıl, %15'i (n=32) 16-20 yıl ve %4.7'si (n=10) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Tablo 1'e bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin; %61.5'i (n=131) eğitim fakültesi, 23.5'i (n=50) lisans (eğitim fakültesi dışında) ve %15'i (n=32) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin; %63.8'inin (n=136) herhangi bir e-öğrenme kursu, semineri vb. faaliyetlere katıldığı, %36.2'sinin ise (n=77) bu tür bir eğitime katılmadığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin %49.3'ünün (n=105) e-öğrenme deneyimine sahip olduğu, %50.7'sinin ise (n=108) e-öğrenme deneyimine sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Son olarak sınıf öğretmenlerinin %26.3'ünün (n=56) e-öğrenme ile ilgili bir bilgisayar yazılımı kullandıkları görülürken, %73.7'sinin (n=157) ise e-öğrenme ile ilgili herhangi bir bilgisayar yazılımı kullanmadıkları anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, sınıf öğretmenleri hakkında bazı kişisel bilgilere ulaşabilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve Gülbahar ve Alper (2014) tarafından, bireylerin e-öğrenme süreçlerinde e-öğrenme stillerine ilişkin özelliklerini belirlemek, e-öğrenmeyi kolaylaştırmak, desteklemek ve e-öğrenme araçlarının kullanımına yön verebilmek amacıyla geliştirilen "E-Öğrenme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan "E-Öğrenme Stilleri Ölçeği"; "görsel-işitsel e-öğrenme", "sözel e-öğrenme", "aktif e-öğrenme", "sosyal e-öğrenme", "bağımsız e-öğrenme", "mantıksal e-öğrenme" ve "sezgisel e-öğrenme" olmak üzere toplam yedi alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li likert tipi dereceleme ile kullanılan ölçeğin güvenirlik Cronbach α katsayısı .94 olarak bulunmuştur (Gülbahar ve Alper, 2014). Bu araştırma sonunda yapılan istatistikî işlemlerde de ölçeğin Cronbach α güvenirlik katsayısı .91 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, SPSS (Statistical package for social sciences) 20.0 istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi, betimsel istatistik teknikleri ve ki-kare testi (chi-square) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin betimsel istatistikler ve ki-kare testi sonuçları Tablo 2'de ele alınmıştır.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin e-Öğrenme Stilleri Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler ve Ki-Kare Testi Sonuçları

E-Öğrenme Stilleri	n	%	\bar{x}	ss	Minimum	Maksimum
Görsel-işitsel öğrenme	62	29.1	32.7934	5.22734	16.00	40.00
Sözel e-öğrenme	7	3.3	13.9484	3.08254	8.00	20.00
Aktif e-öğrenme	10	4.7	19.4085	5.35418	6.00	30.00
Sosyal e-öğrenme	33	15.5	15.7230	3.18802	8.00	20.00
Bağımsız e-öğrenme	42	19.7	10.3099	3.76525	3.00	15.00
Mantıksal e-öğrenme	46	21.6	32.7934	5.22734	16.00	40.00
Sezgisel e-öğrenme	13	6.1	13.9484	3.08254	8.00	20.00
Toplam	213	100				

$$X^2 = 79.113, sd=11, p=.000$$

Tablo 2 dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin, %29.1'inin (n=62) "görsel-işitsel" e-öğrenme stiline, %3.3'ünün (n=7) "sözel" e-öğrenme stiline, %4.7'sinin (n=10) "aktif" e-öğrenme stiline, %15.5'inin (n=33) "sosyal" e-öğrenme stiline, %19.7'sinin (n=42) "bağımsız" e-öğrenme stiline, %21.6'sinin (n=46) "mantıksal" e-öğrenme stiline ve %6.1'inin (n=13) "sezgisel" e-öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin e-öğrenme stilleri puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla tek değişken için yapılan ki-kare testi sonucunda, öğretmenlerin e-öğrenme stilleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir [$X^2_{(11)} = 79.113, p < .05$]. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin en fazla "görsel-işitsel" e-öğrenme stiline sahip oldukları belirlenirken, bunu "mantıksal", "bağımsız" ve "sosyal" e-öğrenme stilleri izlemektedir. Yine sınıf öğretmenlerinin en az "sözel" e-öğrenme stiline sahip oldukları belirlenirken, bunu "aktif" ve "sezgisel" e-öğrenme stilleri izlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımına ilişkin ki-kare testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin e-Öğrenme Stilleri Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Cinsiyet	E-Öğrenme Stilleri							Toplam	
	Görsel-İşitsel	Sözel	Aktif	Sosyal	Bağımsız	Mantıksal	Sezgisel		
Bayan	n	38	6	4	10	31	27	9	125
	%	30.4	4.8	3.2	8.0	24.8	21.6	7.2	100.0
Erkek	n	24	1	6	23	11	19	4	88
	%	27.3	1.1	6.8	26.1	12.5	21.6	4.5	100.0
Toplam	n	62	7	10	33	42	46	13	213
	%	29.1	3.3	4.7	15.5	19.7	21.6	6.1	100.0

$X^2 = 19.246$, $sd=6$, $p=.004$

Tablo 3 incelendiğinde, “görsel-işitsel” e-öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinin oranı, bayan öğretmenlerde %30.4 (n=38), erkek öğretmenlerde ise %27.3 (n=24) olarak tespit edilirken; “sözel” e-öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinin oranları, bayan öğretmenlerde %4.8 (n=6), erkek öğretmenlerde ise %1.1 (n=1) olarak tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra “aktif” e-öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinin oranı bayan öğretmenlerde %3.2 (n=4), erkek öğretmenlerde ise %6.8 (n=6) olarak tespit edilirken; “sosyal” e-öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinin oranları, bayan öğretmenlerde %8.0 (n=10), erkek öğretmenlerde ise %26.1 (n=23) olarak tespit edilirken; “bağımsız” e-öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinin oranları, bayan öğretmenlerde %24.8 (n=31), erkek öğretmenlerde ise %12.5 (n=11) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca “mantıksal” e-öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinin oranları, bayan öğretmenlerde %21.6 (n=27), erkek öğretmenlerde ise %21.6 (n=19) olarak tespit edilirken; “sezgisel” e-öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinin oranları, bayan öğretmenlerde %7.2 (n=9), erkek öğretmenlerde ise %4.5 (n=4) olarak tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre e-öğrenme stillerinde görülen bu farklılığın, yapılan ki-kare testi sonunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$X^2_{(6)} = 19.246$, $p < .05$]. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin, bir başka değişken olan mesleki kıdem değişkenine göre dağılımına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin e-Öğrenme Stilleri Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	E-Öğrenme Stilleri							Toplam	
	Görsel-İşitsel	Sözel	Aktif Sosyal	Bağımsız	Mantıksal	Sezgisel			
1-5 yıl	n	13	4	4	6	8	17	3	55
	%	23.6	7.3	7.3	10.9	14.5	30.9	5.5	100.0
6-10 yıl	n	23	0	6	12	19	13	0	73
	%	31.5	0.0	8.2	16.4	26.0	17.8	0.0	100.0
11-15 yıl	n	16	0	0	4	8	5	10	43
	%	37.2	0.0	0.0	9.3	18.6	11.6	23.3	100.0
16-20 yıl	n	6	3	0	10	7	6	0	32
	%	18.8	9.4	0.0	31.2	21.9	18.8	0.0	100.0
21 yıl ve üzeri	n	4	0	0	1	0	5	0	10
	%	40.0	0.0	0.0	10.0	0.0	50.0	0.0	100.0
Toplam	n	62	7	10	33	42	46	13	231
	%	29.1	3.3	4.7	15.5	19.7	21.6	6.1	100.0

$\chi^2 = 68.159$, $sd=24$, $p=.000$

Çalışmada, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin baskın olarak “mantıksal” e-öğrenme (%30.9, n=17), mesleki kıdemi 6-10 yıl olan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin baskın olarak “görsel-işitsel” e-öğrenme (%31.5, n=23), mesleki kıdemi 11-15 yıl olan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin baskın olarak “görsel-işitsel” e-öğrenme (%37.2, n=16), mesleki kıdemi 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin baskın olarak “sosyal” e-öğrenme (%31.2, n=10) ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin ise baskın olarak “mantıksal” e-öğrenme (n=5, %50) olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdem

değişkenine göre e-öğrenme stillerinde görülen bu farklılığın, yapılan ki-kare testi sonunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$X^2_{(24)}=68.159$, $p<.05$]. Sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin, öğrenim durumu değişkenine göre dağılımına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin e-Öğrenme Stilleri Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu		E-Öğrenme Stilleri						Toplam	
		Görsel-İşitsel	Sözel	Aktif	Sosyal	Bağımsız	Mantıksal		Sezgisel
Eğitim Fakültesi	n	37	4	4	24	28	32	2	131
	%	28.2	3.1	3.1	18.3	21.4	24.4	1.5	100.0
Lisans [Eğitim Fak. Dışında]	n	16	3	4	5	5	10	7	50
	%	32.0	6.0	8.0	10.0	10.0	20.0	14.0	100.0
Yüksek Lisans	n	9	0	2	4	9	4	4	32
	%	28.1	0.0	6.2	12.5	28.1	12.5	12.5	100.0
Toplam	n	62	7	10	33	42	46	13	213
	%	29.1	3.3	4.7	15.5	19.2	21.6	6.1	100.0

$X^2=23.541$, $sd=12$, $p=.000$

Tablo 5'te, öğrenim durumu eğitim fakültesi olan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin baskın olarak "görsel-işitsel" e-öğrenme (%28.2, $n=37$), öğrenim durumu lisans (eğitim fakültesi dışında) olan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin baskın olarak "görsel-işitsel" e-öğrenme (%32.0, $n=16$) ve öğrenim durumu yüksek lisans olan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin baskın olarak "görsel-işitsel" ve "bağımsız" e-öğrenme (%28.1, $n=9$) olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu değişkenine göre e-öğrenme stillerinde görülen bu farklılığın, yapılan ki-kare testi sonunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$X^2_{(24)}=23.541$, $p<.05$]. Sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme

stillerinin, e-öğrenme kursu/semineri vb. faaliyetlere katılım değişkenine göre dağılımına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin e-Öğrenme Stilleri Puanlarının E-Öğrenme Kursu-Semineri vb. Faaliyetlere Katılımlarına Göre Dağılımına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

E-Öğrenme Kursu/ Semineri vb. Katılım	E-Öğrenme Stilleri							Toplam	
	Görsel-İşitsel	Sözel	Aktif	Sosyal	Bağımsız	Mantıksal	Sezgisel		
Evet	n	38	6	10	23	19	33	7	136
	%	27.9	4.4	7.4	16.9	14.0	24.3	5.1	100.0
Hayır	n	24	1	0	10	23	13	6	77
	%	31.2	1.3	0.0	13.0	29.9	16.9	7.8	100.0
Toplam	n	62	7	10	33	42	46	13	213
	%	29.1	3.3	4.7	15.5	19.7	21.6	6.1	100.0

$$X^2 = 15.883, sd=6, p=.014$$

E-Öğrenme kursu/semineri vb. faaliyetlere katılan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin baskın olarak “görsel-işitsel” e-öğrenme (%27.9, n=38), e-öğrenme kursu/semineri vb. faaliyetlere katılmayan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin de baskın olarak “görsel-işitsel” (%31.2, n=24) ve “bağımsız” (%29.9, n=23) e-öğrenme olarak tespit edilmiştir. E-Öğrenme kursuna/seminerine vb. katılım değişkenine göre e-öğrenme stillerinde görülen bu farklılığın, yapılan ki-kare testi sonunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$X^2_{(6)} = 15.883, p < .05$]. Sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin, e-öğrenme deneyimi değişkenine göre dağılımına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin e-Öğrenme Stilleri Puanlarının E-Öğrenme Deneyimine Göre Dağılımına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

E- Öğrenme Deneyimi	E-Öğrenme Stilleri							Toplam	
	Görsel- İşitsel	Sözel	Aktif	Sosyal	Bağımsız	Mantıksal	Sezgisel		
Var	n	28	6	2	17	18	27	7	105
	%	26.7	5.7	1.9	16.2	17.1	25.7	6.7	100.0
Yok	n	34	1	8	16	24	19	6	108
	%	31.5	0.9	7.4	14.8	22.2	17.6	5.6	100.0
Toplam	n	62	7	10	33	42	46	13	213
	%	29.1	3.3	4.7	15.5	19.7	21.6	6.1	100.0

$X^2 = 10.067$, $sd=6$, $p=.122$

Tablo 7 incelendiğinde, e-öğrenme deneyimine sahip olan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin baskın olarak “görsel-işitsel” e-öğrenme (%26.7, n=28), e-öğrenme deneyimine sahip olmayan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin de baskın olarak “görsel-işitsel” e-öğrenme (%31.5, n=34) olduğu anlaşılmaktadır. E-Öğrenme deneyimi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinde görülen bu farklılığın, yapılan ki-kare testi sonunda istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$X^2_{(6)} = 10.067$, $p > .05$]. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin, e-öğrenme yazılımı kullanımı değişkenine göre dağılımına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin e-Öğrenme Stilleri Puanlarının E-Öğrenme Yazılımı Kullanım Durumuna Göre Dağılımına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

E- Öğrenme Yazılımı Kullanımı	E-Öğrenme Stilleri							Toplam	
	Görsel- İşitsel	Sözel	Aktif	Sosyal	Bağımsız	Mantıksal	Sezgisel		
Evet	n	7	3	2	9	5	27	3	56

	%	12.5	5.4	3.6	16.1	8.9	48.2	5.4	100.0
	n	55	4	8	24	37	19	10	157
Hayır	%	35.0	2.5	5.1	15.3	23.6	12.1	6.4	100.0
	n	62	7	10	33	42	46	13	213
Toplam	%	29.1	3.3	4.7	15.5	19.7	21.6	6.1	100.0

$$X^2 = 37.892, sd=6, p=.000$$

Tablo 8'e bakıldığında, e-öğrenme yazılımı kullanan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin baskın olarak "mantıksal" e-öğrenme (%48.2, n=27), herhangi bir e-öğrenme yazılımı kullanmayan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin ise baskın olarak "görsel-işitsel" e-öğrenme (%35.0, n=55) olduğu anlaşılmaktadır. E-Öğrenme yazılımı kullanımı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinde görülen bu farklılığın, yapılan ki-kare testi sonunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$X^2_{(6)} = 37.892, p < .05$].

SONUÇ VE TARTIŞMA

Tarama modeli ile gerçekleştirilen bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerini cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, e-öğrenme kursu/seminerine katılım, e-öğrenme deneyimi ve e-öğrenme yazılımı kullanımı değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "görsel-işitsel" %29.1 (n=62), "sözel" %3.3 (n=7), "aktif" %4.7 (n=10), "sosyal" %15.5 (n=33), "bağımsız" %19.7 (n=42), "mantıksal" %21.6 (n=46) ve "sezgisel" %6.1 (n=13) e-öğrenme stillerine sahip oldukları; ancak öğretmenlerin, baskın olarak "görsel-işitsel" %29.1 (n=62), "mantıksal" %21.6 (n=46), "bağımsız" %19.7 (n=42) ve "sosyal" %15.5 (n=33) e-öğrenme stiline sahip oldukları anlaşılmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında, gerek uluslar arası ve gerekse ulusal alanda öğretmenlerin e-öğrenme stillerini belirlemeye ve çeşitli değişkenlerle karşılaştırmaya yönelik çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu sebeple araştırmanın bu bölümünde bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan tartışma, e-öğrenme stilleri yerine öğretmen veya öğretmen adaylarının öğrenme stilleri üzerine gerçekleştirilen diğer araştırmalar ile gerçekleştirilmiştir.

Cinsiyet değişkeni, araştırmalarda en fazla değerlendirilmenin yapıldığı değişkenlerden biridir (Ekici, 2013). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin, cinsiyet değişkenine göre e-öğrenme stilleri istatistikî olarak incelenmiş ve anlamlı farklılık elde edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme öğrenme stilleri puanları arasında anlamlı farklılığın ortaya çıkması sonucunda, katılımcı sınıf öğretmenlerinin, e-öğrenme sürecinde tercih ve önceliklerinin cinsiyete göre farklılaştığı belirtilebilir. Yapılan bu araştırmada, bayan ve erkek sınıf öğretmenlerinin, baskın olarak “görsel-işitsel” e-öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çaycı ve Ünal (2007), sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Çubukçu da (2004, 2005), öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmada, cinsiyet değişkenine göre işitsel öğrenme biçiminde anlamlı farklılık elde ederek bu araştırma ile benzer sonuca ulaşmıştır. Bunun yanında bazı araştırmalarda, öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir bağ bulunamamıştır. Örneğin, Bahar ve Sülün (2011), Can (2011), Dikmen ve Saracaloğlu (2011) ve Yeşilyurt (2014) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile öğrenme stilleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı bulgusunu ortaya koymaktadırlar. Bu araştırmanın sonucu ile farklılık gösteren bu durumun, yapılan çalışmaların farklı yaş gruplarında, farklı branşlarda/alanlarında veya farklı kültürlerde yapılması nedeniyle ortaya çıktığı düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stilleri, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermiştir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenleri, baskın olarak “mantıksal” e-öğrenme stiline sahipken, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin ise baskın olarak “soysal” e-öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Bunun yanında mesleki kıdemleri 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan sınıf öğretmenlerinin baskın olarak “görsel-işitsel” e-öğrenme stiline sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle genç ve ileri yaşta bulunan öğretmenlerin e-öğrenmeleri mantıksal yollarla gerçekleştirmeyi tercih ettikleri ve “mantıksal” e-öğrenme stiline sahip oldukları belirtilebilir. Mesleki kıdemleri 6-15 yıl olan öğretmenlerin ise e-öğrenmeleri ağırlıklı olarak görsel-işitsel yollarla gerçekleştirmeyi tercih ettikleri ve baskın olarak “görsel-işitsel” e-öğrenme stiline sahip oldukları ifade edilebilir. Yapılan bu araştırmada katılımcıların e-öğrenme stilleri, öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermiştir. Öğrenim durumu eğitim fakültesi ve lisans (eğitim fakültesi dışında) olan öğretmenlerin baskın olarak “görsel-işitsel” e-öğrenme stiline sahip oldukları görülürken, öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin ise baskın olarak “görsel-işitsel” ve “bağımsız” e-öğrenme stiline sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre öğrenim durumu yüksek lisans olan sınıf öğretmenlerinin görsel-işitsel e-öğrenmenin yanında bağımsız e-öğrenmeyi de tercih ettikleri belirtilebilir. Sınıf öğretmenlerinin yüksek lisans eğitiminde elde

ettikleri deneyimler, bağımsız öğrenme stillerine katkı sağlamış olabilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin e-öğrenme stilleri ve(ya) öğrenme stilleri üzerine yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmekte olup genellikle konu ile ilgili araştırmaların öğretmen adayları ve öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Nitekim Ataseven ve Oğuz'un (2015) ortaya koyduğu araştırmanın da bu durumu doğrular nitelikte olduğu belirtilebilir. Bu sebeple bu araştırmada, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerine yönelik elde edilen bulgular, başka araştırmalarla karşılaştırılamamış ve tartışılamamıştır. Öğretmenlerin e-öğrenme stillerine yönelik farklı il, bölge veya branşlarda yapılacak araştırmaların, alanyazında var olan bu boşluğa önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

E-öğrenme ile ilgili kurs, seminer vb. çalışmalara katılım durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin farklılık gösterdiği, araştırmadan elde edilen diğer bir sonuçtur. E-öğrenme ile ilgili kurs, seminer vb. çalışmalara katılım gösteren sınıf öğretmenleri baskın olarak "görsel-işitsel" ve "mantıksal" e-öğrenme stillerine sahipken, bu tür faaliyetlere katılmayan sınıf öğretmenlerinin ise baskın olarak "görsel-işitsel" ve "bağımsız" e-öğrenme stillerine sahip olduğu görülmektedir. E-öğrenme ile ilgili kurs, seminer vb. çalışmalara katılım durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin arasında anlamlı farklılık elde edilmiş, ancak bu faaliyetlere katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin baskın olarak "görsel-işitsel" e-öğrenme stilini tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin, e-öğrenme deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. E-öğrenme ile ilgili yazılım kullanımı durumu değişkenine göre ise göre sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna sonuca göre e-öğrenme ile ilgili yazılım kullanan sınıf öğretmenlerinin baskın olarak "mantıksal" e-öğrenme stiline sahip oldukları görülürken, e-öğrenme ile ilgili bir yazılım kullanmamış sınıf öğretmenlerinin ise baskın olarak "görsel-işitsel" e-öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre e-öğrenme ile ilgili herhangi bir yazılım kullanan sınıf öğretmenlerinin "mantıksal" e-öğrenme stili tercih etme eğiliminde oldukları dile getirilebilir. Bunun yanında yukarıda da belirtildiği üzere alanyazında öğretmenlerin e-öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmaya rastlanılmadığından, e-öğrenme ile ilgili kurs, seminer vb. çalışmalara katılım durumu, e-öğrenme deneyimi ve e-öğrenme ile ilgili yazılım kullanma durumu değişkenlerine göre sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerine yönelik bu araştırmadan elde edilen bulgular, başka araştırmalarla karşılaştırılamamış ve tartışılamamıştır. Aynı şekilde bu ve bunların dışındaki çeşitli değişkenlerle öğretmenlerin e-öğrenme stillerine yönelik gerçekleştirilecek farklı araştırmaların, alanyazında var olan bu boşluğa önemli katkılar sağlayacağı ifade edilebilir.

ÖNERİLER

21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen baş döndürücü gelişmeler, değişim ve dönüşümler; eğitimin ve öğrenmenin de sınırlarını genişletmiş, okul ve sınıf dışına taşabilen bir eğitim anlayışı geliştirmiştir. Bilginin hızla katlandığı ve değiştiği günümüzde; eğitim, öğretim, öğrenme, öğretmen, öğrenci gibi kavramlar bilim insanları tarafından sorgulanmaya başlanmış ve bu kavramlara yeni tanımlamalar getirilmiştir. Bilişim çağı olarak adlandırılan günümüzde eğitim ve öğretimin mekân ve zaman ile sınırlandırılması çeşitli çevrelerce eleştirilmeye başlanmış ve bilim dünyasında alternatif yöntem ve yaklaşımlar tartışılmaya açılmıştır. Bu gelişmelerin sonucunda ilk olarak uzaktan eğitim kavramı, ilerleyen süreçte ise internet destekli öğretim, sanal eğitim, çevrimiçi eğitim, web tabanlı öğrenme, yaşam boyu eğitim, sınırsız eğitim, kendi kendine öğrenme ve elektronik öğrenme (e-öğrenme) kavramları ortaya konulmuştur. Eğitimde bilişim teknolojilerinin gelişimiyle de, bilginin daha kolay erişilebildiği ve paylaşılabilirdiği, öğrenmenin daha etkin ve hızlı yapılabildiği, sınırsız, süresiz ve de yaşam boyu devam ettirilebildiği “e-öğrenme” ortamları oluşturulmuştur (Şentürk, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı da 21. Yüzyılda meydana gelen bu değişimleri takip ederek çeşitli konularda ve alanlarda, gerek öğretmenler ve gerekse öğrenciler için “e-öğrenme” ortamları oluşturmakta ve bu alanda çeşitli çalışmalar gerçekleştirmektedir. Sürdürülen bu e-öğrenme çalışmalarının, daha nitelikli ve istenilen kazanımları elde etmeye yönelik olması, beklenen hedef ve amaçları gerçekleştirmeye dönük olması için, e-öğrenme faaliyetlerine katılacak bireylerin e-öğrenme stillerinin farkında olunması oldukça önem arz etmektedir. Yapılan alanyazın taramalarında gerek MEB’in ve gerekse araştırmacıların, bireylerin e-öğrenme stillerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmaların son derece sınırlı olduğu görülmüş ve bu sebeple hem uygulayıcılara ve hem de araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Öğretmenlerin, akademisyenlerin, öğrencilerin e-öğrenme stillerini belirlemeye yönelik farklı illerde, bölgelerde, kurumlarda daha fazla katılımcı ile çeşitli değişkenlerin de işe koşulmasıyla yeni araştırmalar gerçekleştirilerek uygulayıcılara, alanyazına ve gelecek araştırmalara katkıda bulunulabilir.
- Farklı bilgi ve iletişim araçlarının (bilgisayar, tablet, akıllı tahta, akıllı telefon vb.) ve elektronik öğretim tasarım modellerinin, bireylerin e-öğrenme stilleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Bireylerin kendi e-öğrenme stillerinin farkında olmaları, e-öğrenmelerini kontrol edebilmelerine, e-öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerine katkı sağlayacaktır. Eğitim kurumları, bireylerin kendi e-öğrenme stillerinin

farkında olmalarını sağlayarak, e-öğrenme ortamlarını ve yazılımlarını öğrencilerin e-öğrenme stili tercihlerine göre oluşturabilir.

- Milli Eğitim Bakanlığı e-öğrenme üzerine gerçekleştirilecek araştırmalara destek vererek veya gerçekleştirilen araştırmaları takip ederek, e-öğrenme yazılımlarını ve uygulamalarını katılımcıların e-öğrenme stillerine göre düzenleyebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, diğer bakanlıklar, YÖK, Üniversiteler, sivil toplum kuruluşları; çeşitli e-öğrenme stillerine hitap eden e-öğrenme yazılımlarının geliştirilmesine yönelik yarışmalar düzenleyebilir, bu konu üzerinde çalışan kişilere çeşitli araştırma ve geliştirme destekleri sunabilir.
- Bazı üniversiteler; önlisans, lisans ve yüksek lisans derslerinin bazılarını uzaktan eğitim vasıtasıyla gerçekleştirmekte ve öğrenciler, e-öğrenme yoluyla derslere katılmaktadır. Ancak üniversitelerin, öğrencilerin e-öğrenme stillerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmaların (Özgür, 2013) oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu sebeple, öğrencilerin e-öğrenme stillerinin belirlenerek öğrencilerin tercih ettikleri e-öğrenme stillerine göre uzaktan eğitim derslerinin ve yazılımlarının düzenlenmesi ve öğrenci dönütlerine göre sürekli geliştirilmesi önerilebilir.
- E-öğrenme yazılımlarında; farklı öğretim modeli, strateji, yöntem ve teknikleri kullanılarak, çeşitli e-öğrenme stillerine sahip olan bireylerin, e-öğrenme sürecine daha aktif katılımları sağlanabilir.
- Elektronik öğrenme-öğretme sürecinin, öğrencilerin e-öğrenme stillerine hitap edecek şekilde düzenlenmesi ve öğrencilerin farklı e-öğrenme stillerine sahip oldukları dikkate alınarak, e-öğrenme çalışmalarında ve yazılımlarında; farklı projeler, çalışma önerileri, ev ödevleri, bireysel ve grup çalışmaları gibi alternatif etkinliklere yer verilmesi sağlanarak e-öğrenmelerin etkililiği artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ataseven, N. ve Oğuz, A. (2015). Türkiye’de öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 4(3), 192-205.
- Bahar, H. H. ve Sülün, A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 19(2), 379-386.
- Beacham, N., Elliott, A., Alty, L., & Al-Sharrah, A. (2002). **Media combinations and learning styles: A dual coding approach**. Word Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecomunicaciones, June 2002, Denver, Colorado.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Cakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2014). **Bilimsel araştırma yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 41, 70-821.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). **Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review**. London: Learning and Skills Research Centre. <http://www.leerbeleving.nl/wp-content/uploads/2011/09/learning-styles.pdf> [Erişim tarihi: 09.07.1984].
- Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. **Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi**, 7(3),1-16.
- Çubukçu, Z. (2005). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 30(234), 22-32.
- Çubukçu, Z. (2004, Temmuz). **Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi**. XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dikmen, T. G. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2(1), 52-74.
- Dinçol, S., Temel, S., Oskay, Ö. Ö., Erdoğan, Ü. I., & Yılmaz, A. (2011). The effect of matching learning styles with teaching styles on success. **Procedia Social and Behavioral Sciences** 15(2011), 854-858.

- Dunn, R., & Dunn, K. (1993). **Teaching secondary science students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12**. New York: Allyn and Bacon.
- Eddy, E. (2012). **On the involvement of cognitive processes in the acquisition of English grammar by Slovak learners**. Prešov: Prešovská Univerzita Publication.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. **Eğitim ve Bilim**, 38(167), 211-225.
- Ekiz, D. (2003). **Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Felder, R., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. **Journal of Engineering Education**, 94(1), 57-72. Doi: <http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x>
- Grasha, A. F. (1996). **Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles**. San Bernardino, CA: Alliance Publishers.
- Gregorc, A. F. (1985). **Gregorc style delineator developmental technical and administrative manual**. Columbia, CT: Gregorc Associates.
- Gülbahar, Y., ve Alper, A. (2014). Elektronik ortamlar için e-öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi. **Eğitim ve Bilim**, 39(171), 421-435.
- Heacox, D. (2002). **Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12**. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Hsieh, S.-W., Jang, Y.-R., Hwang, G.-J., and Chen, N.-S. (2011). Effects of teaching & learning styles on students' reflection levels for ubiquitous learning. **Computers & Education**, 57(1), 1194-1201. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.004>
- Karasar, N. (2005). **Bilimsel araştırma yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keefe, J. W. (1982). **Learning style: an overview in NASSP's student learning styles: diagnosing and prescribing programs**. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

- Keefe, J. W., & Ferrell, B. G. (1990). Developing a defensible style paradigm. **Educational Leadership**, 48(2), 57-61.
- Kolb, D. A. (1984). **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2013). Bireysel farklılıklar ve öğretime yansımaları. G. Ekici ve M. Güven (Ed.), **Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri** içinde (ss. 39-82). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2006). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), **Eğitimde bireysel farklılıklar** içinde (2. baskı, ss. 1-11). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- McCarthy, B. (1987). **The 4mat system: teaching to learning styles with right/left mode techniques**. Barrington: Excel, Inc.
- Özgür, H. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri: Trakya Üniversitesi örneği. **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(2), 85-91.
- Postlethwaite, K. (1993). **Differentiated science teaching: Responding to individual differences and to special educational needs**. Buckingham, USA: Open University Press.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1999). **Instructional design** (2nd ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Smolarek, B., & Hora, M. T. (2016). **Review of learning styles theory: Implications for adult educators**. <https://continuingstudies.wisc.edu/docs/learning-styles-research-brief.pdf> [Erişim tarihi: 09.07.2017].
- Şentürk, C. (2016). Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 9(43), 1501-1511.
- Yeşilyurt, E. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 10(4), 999-1021.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Bazı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri ¹

Ercan KORKMAZ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi; ercankorkmaz1988@hotmail.com

Özet

Yabancılara Türkçe öğretimi son yıllarda yükselişte olan bir alandır. Özellikle Suriyeli mültecilerin ülkemize gelmesi ve çocuklarının burada eğitime devam etmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yeni bir alanın açılmasına neden olmuştur. Bu çalışmada yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri kısaca ele alınmaktadır. Bu ilkelerin teorik bilgileri verildikten sonra sahadaki yansımaları incelenmiş, karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümleri hakkında bilgiler verilmektedir. Bu alanda yapılan birçok çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde literatürde belirli konular üzerinde durulmuştur ve bu çalışmalar, daha çok çözüm odaklı olmaktan ziyade istatistikî çalışmalardır. Bu çalışmada ise genel bir bakış sunulmakla birlikte özellikle Suriyeli öğrencilere yönelik sahadaki gözlemlerden yola çıkılarak çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Dil öğretimi programı çerçevesindeki konular alt başlıklar halinde sıralanmıştır. Aynı alt başlıklar halinde ele alınan bu konularda yaşanan sorunlar tespit edilerek sahada uygulanan çözümler sunulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmamızın yabancılara Türkçenin öğretimi alanında çalışmakta olan öğretim elemanları için yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir. Sunulan çözümler sadece bir öğreticinin gözlem ve çalışmalarıyla değil Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının yürüttüğü “Suriyeli Misafir Öğrencilere İleri Düzey Türkçe Öğretimi” projesinde çalışan öğretmenlerin ortak kanaatleriyle üretilmiştir. İstisnai durumlar dışında yaşanan sorunlar paralellik göstermektedir. Dolayısıyla sunulan çözümlerin verimliliği de sahada gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretimi, misafir öğrenciler, Türkçe

¹ Geliş/Kabul Tarihi: 18.07.2017/20.02.2018 – Araştırma Makalesi

Some Problems in Teaching Turkish as a Foreign Language t and Recommended Solutions

Abstract

Teaching Turkish as a foreign language has become a prominent issue in recent years. Especially arrival of the Syrian refugees to Turkey and enrollment of their children to Turkish institutions of education has brought a new dimension to teaching Turkish as a foreign language. In this study, the basic principles of foreign language teaching were addressed briefly. After giving the theoretical information of these principles during the training effects were investigated, problems that were encountered and provides information about the solution of these problems. Many studies in this area have been emphasized on specific subjects in teaching Turkish as a foreign language and these studies are statistical studies rather than solution oriented². In this study, a general evaluation was given, as well as a solution to the Syrian students by taking advantage of the observations in education. Topics are listed as subtitles suitable for language teaching program. As subtitles issues are by examined the problems that occurred were given applied solutions in education. So our study is thought to be a guide for teachers who are working on teaching Turkish as a foreign language. Presented solutions was produced not by observations and studies of only one teacher but by the common opinion of the teachers working on the project "Advanced Turkish Teaching of Syrian Guest Students" conducted by Presidency for Turks Abroad and Related Communities. Except in exceptional cases, problems are similar therefore, the efficiency of the solutions presented has also been observed.

Keywords: Language teaching, guest students, Turkish

² for these studies, you can reach with the search for " Turkish + teaching + foreign" in this link <https://scholar.google.com>

GİRİŞ

“Bana bir dil verin, size bir millet vereyim.” (Konfüçyüs)

Dilin önemini belki de en iyi şekilde anlatan bu kelimelerin değeri ülkemizde çok geç anlaşılmıştır. Kaşgarlı Mahmut’un bu alanda en önemli isim olduğu söylenebilir. Sonrasında ciddi anlamda bir çalışma yapılmamıştır. Batılı ülkelere baktığımızda dilin değeri yüzyıllar öncesinden anlaşılmış ve bu konuda ciddi çalışmalar yürütülmüştür. Öyle ki dil için ayrı bakanlıkların kurulduğu ülkeler görülmektedir (Fransa, İngiltere vb.) Ülkemizde ise buna benzer çalışmaları Türk Dil Kurumu yürütmeye çalışmaktadır. Ancak bu alanda yeterli çalışmaların yapıldığı söylenemez. Türk Dil Kurumunun Türkçenin öğretimine yönelik çalışmaları yok denecek kadar azdır. TÖMER, Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumların yürüttüğü çalışmalar Türkçenin öğretiminde önemli rol oynamaktadır.

Bir dil öğretilirken sadece o dilde konuşma ve yazma öğretilmemektedir. Dille beraber o milletin tarihi, kültürü, gelenek ve göreneklere de öğretilmektedir. Bu durumda yayılan tek şey dil değil aynı zamanda bir milletin kültürel varlığıdır. Yabancı dil öğretimi, çok kültürlü toplumlarda barış ve düzeni sağlamaya da yardımcı olur. Işık bunu şu cümlelerle ifade eder:

“Yabancı dil öğretimi bir taraftan çok kültürlülüğe açılmayı, diğer taraftan çok kültürlü topluluklarda barış ve huzur içinde birlikte yaşanılmasını amaçlar. Günümüzde bu yabancı dil anlayışının, daha açık bir deyişle kültürler arası bildirişim odaklı yaklaşımın üst amacı ise kültürlerarası bildirişim yeteneğini kazandırmaktır” . (Işık,1996:7)

Polat ise yabancı dil öğrenmeyi bir çeşit kültürel hesaplaşma olarak ele alır: “Yabancı dil öğrenme yabancı bir kültürle diyaloga girmektir. Kültürlerarası karşılaştırmayı yabancı dil öğretimine temel yapan bu eğilim, yabancı dil öğrenmeyi, kişinin hem kendi hem kültürü ile hem de yabancı kültürle bir hesaplaşması olarak değerlendirilir.”(Polat,1990:69)

DİL ÖĞRETİMİNDE ALTYAPI MESELESİ

Dil ve öğretimi kadar dilin öğretimi için psikolojik, sosyolojik ve ekonomik alt yapının oluşturulması da önemlidir. Öncelikle hedef kitle ile uluslararası düzeyde ilişkilerin geliştirilmiş olması şarttır. Gerçekçi bir bakış açısıyla incelendiğinde ikinci bir dil öğrenme isteğinin tamamen ihtiyaçların düzeyine bağlı olduğu görülmektedir . Bunu çeşitli sınıflara ayırmak mümkündür. Söz konusu gerekçeler aşağıda verilmiştir.

Eğitim

Uluslararası eğitim alanında kaliteli bir eğitim sistemine sahip olmak yabancı öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Özellikle gelişmemiş yada eğitim ihtiyacını karşılayamayan Hindistan, Pakistan, Filipinler, Fas gibi ülkelerde yetişen genç nesiller yurtdışına akın etmektedir. İngiliz sıralama kuruluşu QS (Quacquarelli Symonds)'ın 2016 yılına ait verilerine göre en çok tercih edilen ülkelerin başında ABD, Birleşik Krallık ve Almanya gibi ülkeler gelmektedir. (topuniversities.com:2017)

Ekonomi

Bir ülkenin güçlü bir ekonomi, iş imkânları ve aktif dış ticarete sahip olması yabancı devletlerin ilgisini çekmektedir. İş imkânlarından dolayı bu ülkeler göç almaktadır. Göç eden bu insanlar o ülkenin dilini öğrenmek zorundadır. 1961 yılında Almanya'ya göç eden Türk vatandaşları, Avrupa'nın çeşitli ülkelerine göç eden Afrika, Doğu ve Ortadoğu ülkelerinin vatandaşları buna örnek gösterilebilir.

Dış ticarete aktif olmak da dil öğretimine altyapı hazırlar. Genellikle uluslararası ticaret yapan kuruluşlar, ticari ilişkilerde buldukları ülkelerin dilleriyle iletişim kurmayı yeğlerler, bunun nedeni ticari ilişkileri güçlendirmek istemeleridir. Ülkemizde Batılı ülkelerle ticaret yapan kuruluşlarda yoğun bir şekilde İngilizce konuşulmasının nedeni budur. Bu kuruluşlarda mesleğe ve sektöre özgü terimler, ifade biçimleri kullanıldığı için İngilizce öğreniminde Business English (iş İngilizcesi) kavramı ortaya çıkmıştır. Son yıllarda Türkiye ekonomisinin gelişmesiyle birlikte Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde de İş Türkçesi kavramı dilimizde yer bulmaya başlamıştır.

Sosyal Yaşam

Ülkenin yaşam biçimi, sosyo-kültürel seviyesi ve moda bir dili öğrenmeye yönelen etkenlerdendir. Ancak bunun dışında savaş, siyasi baskı, soykırım vb. nedenlerle göç etmek zorunda kalan kitleler alışveriş, sağlık, eğitim gibi ihtiyaçlarını karşılamak için iltica ettikleri ülkenin dilini öğrenmek zorunda kalır. Bunun en canlı örneği ise günümüzde yaşanan Suriye'deki iç savaştır. Savaş nedeniyle ülkemize sığınmış olan yaklaşık 4 milyon mülteci bulunmaktadır. (aljazeera.com, 2016) Gelen genç nüfus Türkiye'de eğitimine devam etmektedir. Böylece Türkçe'nin öğretimi için son derece geniş bir saha ortaya çıkmıştır.

Kültürel Farkındalık Oluşturma

Önceki bölümlerde, dil öğretilmesiyle beraber kültürün de yayılma alanı bulduğundan bahsedilmişti. Bunun gerçekleşebilmesi için kültürel farkındalığın

göz ardı edilmemesi gerekir. Bunu çeşitli yollarla yapmak mümkündür. Bunları şu şekilde sıralamak mümkün:

a. Dinleme

Öğrencilerle yapılan dinleme etkinliklerinde evrensel konuları ele almak yerine Türkçe şarkı ve türküler, fıkra örnekleri, şiirler, kültürel etkinlikleri anlatan metinlerin kullanılması hem dersin işlenişinde sorun yaratmayacak hem de hedef kitlenin Türk kültürü hakkında zevk sahibi olmasını sağlayacaktır.

b. Yazma

Genellikle günübirlik ödevler halinde verilen yazma ödevlerinde tarihte yaşanmış büyük olaylar, ünlü kişiler, Türk kültürü ve hedef kitlenin kültürü arasındaki farklılıklar, toplumsal yaşayıştaki farklılıklar gibi öğrencinin gözlem yapabildiği konular hakkında karşılaştırmalı çalışmaların ödev olarak verilmesinin öğrencinin ilgisini uyandırdığı ve Türkçe öğrenimini hızlandırdığı düşünülmektedir.

c. Konuşma

Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın yürüttüğü "Suriyeli Öğrencilere Yönelik İleri Düzey Türkçe Eğitimi" projesinde görevli olan öğretmenlerin ortak kanaatleri sonucu, diğer kazanımlara nazaran konuşma etkinliğinin daha kolay ölçüldüğü görülmüştür. Çünkü bu beceri ölçülürken öğrenci ve eğitimci birebir etkileşim halindedir. Eğitimci tatmin olmadığı müddetçe devam sorularıyla konuşma sürecini uzatabilir ve istediği yönde bir akış gerçekleştirebilir. Örneğin; eğitimci düğün adetlerimizden bahsederek benzer adetlerin kendilerinde olup olmadığını, benzerlikleri, farklılıkları sorabilir. Bu noktada konuşma etkinliği diğer etkinliklerden ayrılır. Konuşma etkinliğinden önce, konuların belirlenmiş olması öğrenciye hazırlık fırsatı verecektir. Bu konular güncel veya tarihi olabilir. Ancak yerli olması son derece önemlidir.

Demircan kültürel farkındalık oluşturmaya yönelik gözlemlerinde öğretmenlerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi derslerinde kültüre yönelik etkinliklerden şu şekilde bahseder: "Konuşma dersinde bilim adamı tanıtma etkinliği, diyalog ve sesli okuma tespit edilmiştir. Okuma dersinde kültürel kelime çalışması tespit edilmiştir. Yazma ve dil bilgisi derslerinde test çözme tespit edilmiştir. Kültürel etkinlikler iyi bir şekilde planlanmalıdır. Böylece etkinlikler daha yararlı olacaktır. Örnek olarak iletişim ortamı olarak seçilen sünnet düğünü, düğüne davet, düğün yerine gidiş, hediye... şeklinde iletişimsel olaylara ayrılabilir." (Demircan, 2005:27). Demircan'ın bu tespitleri bugün de benzer şekilde kullanılmaktadır.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemler aşağıda verilmiştir.

Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi

Konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin geri planda bırakıldığı bir yöntemdir. Dil bilgisi kuralları çerçevesinde doğru çeviri yapılmasına dikkat edilir. “Bu yöntem, belli bir öğrenme kuramına göre geliştirilmemiştir. Daha çok akla dayalı çözümlenmeler, kural öğrenme ve karşılaştırılmalı çalışmalara yer verir. Bu yöntemle konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmez” (Demirel, 2007: 36)

Dolaysız Yöntem

Dil bilgisi ve çevirilere dayalı bir yöntemdir. Bu yüzden konuşma geliştirilmez. Bu hususta Dil Bilgisi Çeviri Yöntemiyle benzerlik gösterir.

İşitsel – Dilsel Yöntem

Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve Dolaysız Yöntemin aksine İşitsel – Dilsel Yöntem ve İletişimsel Yöntem konuşma becerisinin gelişimini sağlamaktadır. Demircan İşitsel – Dilsel Yöntemi şöyle tanımlar: “Dilin sözlü yönüne dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine öncelik tanıyan, bu becerileri davranışçı öğrenme yorumlarından yaralanarak diyaloglar ve yoğun sözlü alıştırmalar kullanarak dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yabancı dil öğretim yöntemidir” (Demircan, 2005: 182)..

İletişimsel Yöntem

“Dil bilgisi ve yazımdan ziyade iletişimi esas alan yöntemdir.” (Akpınar Dellal ve Çınar, 2011:24) Akademik çalışmalar yerine günlük hayatta ihtiyaçlarını karşılayacak derecede dil öğrenmek isteyen kişilerde uygulanan bir yöntem olduğu söylenebilir. Gerçek hayattan örnekler, günlük hayatta işine yarayabilecek kalıp kullanımlara bolca yer verilen yöntemdir.

Bilişsel Yöntem

Herhangi bir kazanıma ağırlık vermeyen yöntemdir. Bu yöntemde ezbere dayalı işlemler değil zihinsel süreç ön plana çıkar. Öğrenciye sadece gerekli esaslar verilir ve geri kalan aşamalar zihinsel sürece bırakılır. “Bilişsel yöntem, öğrenmeyi zihinsel algılama doğrultusunda ele alır. Bu yönteme göre dil bir alışkanlık ürünü değil yaratıcı bir süreçtir. Öğretmen sık sık alıştırmaları

tekrarlatarak ezberleten bir kişi değil, öğrencinin dili zihinsel işlemler sonucu öğrenmesinde rehber olan kişi olarak görülür (Demirel, 2007: 45)

Seçmeli Yöntem

Tamamen kişinin ihtiyacını karşılamaya yönelik bir yöntemdir. Bu yöntem içerisinde yukarıda saydığımız yöntemlerin tamamı kullanılabilir.

Görüldüğü üzere dil öğretimi için çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden bazıları konuşmaya, bazıları dil bilgisine dayalı olacak şekilde uygulama alanı bulmuştur. Genel çerçeveye baktığımızda akademik düzeyde Türkçe öğretimi için hepsinin aynı anda uygulanması gerekmektedir. Ayrıca bu yöntemler sadece Türkçe için değil genel anlamda dil öğretimi için geliştirilmiş yöntemlerdir. Ancak bunu genellemek son derece yanlış olacaktır. Çünkü her dilin kendine ait yapıları vardır. Bu nedenle genel bir yöntemden ziyade her dil ayrı olarak ele alınmalı ve öğretim yöntemi geliştirilmelidir.

Muharrem Ergin'e göre dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessesese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir. (Ergin, 1994:7) Burada dikkatimizi çeken şey elbette "...kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen bir varlık" cümlesidir.

Buna örnek verecek olursak İngilizce öğrenmek için kalıplar dışında çok az sayıda ek ve bunun yanında dilde kullanılan bağlaçları öğrendiğiniz zaman geriye sadece kelime hazinesini geliştirmek kalıyor. Bir diğer örnekte; Arapçaya baktığımız zaman; dil bilgisi kurallarının yanında, kelime türetmek için vezinlerden yararlandığımızı görüyoruz. Bu durumda öğrendiğiniz bir kelimeye vezinleri uygulayarak yeni kelimeler türetebilirsiniz. Ör: "kitâb kâtib, mektûb, mekteb, kitâbe" kelimeleri "كتب" harflerinden çeşitli vezinlerle türetilmiş kelimelerdir. Türkçede ise çeşitli yapım ekleriyle yeni kelimeler türetilmektedir. Ör: Göz-lük-çü-lük, "gözlükçülük" kelimesinde görüldüğü gibi "göz" kelimesine yapım ekleri getirilerek yeni anlamlı kelimeler elde edilmiştir. Ergin'in tanımıyla: Türk dilinin kendine ait kuralları ve genel bir mantığı olduğu için Türkçe ile ilk kez karşılaşan öğrenciler bu kuralları ve mantığı kavramakta ve anlamakta zorlanabilmektedirler. Türk dili sondan eklemeli bir dil olduğu için kelime kökünde bir değişiklik olmaz. Kelime köküne getirilen ekler sayesinde farklı kavramlar karşılanmış olmaktadır (Ergin 1977: 6)

Sadece bu küçük ve genel örneklere baktığımızda bile bu dillerin öğretiminde aynı yöntemlerin uygulanmasının imkânsız olduğunu görmekteyiz. Bir dilin öğretiminde dil bilgisi birinci dereceden önem arz ederken, başka bir dilde kelime hazinesi birinci dereceden önem arz etmektedir. Bu da bize öğretim

yöntemlerinden hangisinin uygulanacağı noktasında çok titiz bir seçim yapılması gerektiğini gösteriyor. Öğretilecek dilin yapısı çok iyi bilinmeli ve buna en uygun yöntem seçilmeli. Sadece bir yöntemin yeterli olmadığı durumda ise birden fazla yöntem aynı anda uygulanabilir.

Türkçe öğretimini ele alacak olursak, Türkçe öğretiminde Dolaysız, Bilişsel ve Seçmeli yönteminin aynı anda uygulanmasının en iyi tercih olduğu düşünülmektedir. Ancak sadece bunlar yeterli olmamaktadır. Türkçenin yapısı göz önüne alındığında aşağıdaki tekniklerin de uygulanması tavsiye edilmektedir:

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKIŞ YÖNÜ

Bu bölümde bahsi geçen seviyeler (A1,A2,B1,B2,C1,C2) Avrupa Dil Portfolyosu, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (The Common European Framework) dayalı bir değerlendirme sistemidir. Seviyeler hakkında ayrıntılı bilgiye “<http://www.amerikankultur.org.tr/avrupa-dil-pasaportu/>” bağlantısından ulaşabilirsiniz.

Genelden Özele

Türkçe öğretiminde kavramlar ve dil bilgisel kurallar A1-A2 seviyelerinde en genel hatlarıyla verilmelidir. A1-A2 düzeyinde bir öğrenciye sıfat fillerden, zarf fillerden bahsetmek yersiz ve boşuna olacağı düşünülmektedir. İsim tamlaması gibi temel düzeyde anlam birliği sağlayacak yapılardan bahsetmek daha yerinde olacaktır. Anlamsal açıdan ise öğrencinin kendini ve çevresini tanıtabilmesi için gerekli olan yapıların öğretilmesi yararlı olacaktır.

Dıştan İçe

Temel düzeyde (A1,A2) öğrenci dış çevresini tanıtabilirken ileri düzeyde (B2,C1) fikir ve duygularını anlatabilmelidir. Fiziksel anlamda da dıştan içe diyebileceğimiz bu akış bir bakıma ihtiyaçlar hiyerarşisine paralellik göstermektedir. Kişi A1, A2 seviyelerinde yiyecek, giyecek günlük yaşamda ihtiyaç duyabileceği şeyleri ifade ederken, B2,C1 seviyelerinde psikolojik, düşsel ve zihinsel ihtiyaçlarını dile getirebilecek derecede olmalıdır.

Parçadan Bütüne

Tüme varım diyebileceğimiz bu akış, mantık çerçevesinde gelişmelidir. Öğrenci, öğrendiği kelimeleri dil bilgisi kurallarını kullanarak anlamlı bir bütün halinde sunmayı becerebilmelidir. Temel düzeyde isim tamlamasını ele alırsak

“Ali” ve “kalem” kelimelerini anlamlı olacak şekilde dil bilgisi kurallarını kullanarak “Ali’nin kalemi” tamlamasını oluşturabilmelidir.

Bunlarla beraber, her aşamada mevcut bilgiye küçük ilaveler yapılarak dil algısını genişleten *küçük adım*, süreç boyunca öğrencinin aktif olduğu *etkin katılım*, kazanımların öğrenciye doğru şekilde yaptırıldığı *başarı*, öğrencinin yaptığı hataya bekletilmeden, anında müdahale edilen *anında düzeltme*, sınıftaki her bir öğrencinin durumunu dikkate alınarak hızın ayarlandığı *bireysel hız* gibi öğretim ilkelerini de kullanmanın faydalı olacağı düşünülmektedir..

KELİME ÖĞRETİMİ

Kelime Öğretimi Akışı

Kelime öğretimi temel ihtiyaçlar hiyerarşisine göre ilerlemektedir. Öğrenci öncelikle en temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek kelimeleri öğrenmelidir. Bu sayede daha sık kullanım alanı olan kelimeler öğrendiği için tekrar ve pekişme daha iyi olacaktır. Bunlar tanışma diyalogları, kişisel bilgiler, çevre ve aile tanıtımı gibi bilgiler olabilir.

HEDEF KİTLENİN DİLİ HAKKINDA ÖĞRETMENİN BİLGİSİ VE ORTAK KELİME HAZİNESİ

Dil öğretiminde en önemli şey hedef kitleyle doğru bir iletişim kurmaktır. İlk aşamada öğretmen, öğrencideki ana dil mantığını anlamalı ve öğreteceği kavramların tam karşılık bulmasını sağlamalıdır. Bununla beraber kelime öğretimini sağlamak için her iki dilde bulunan ortak kelimelerle işe başlamasının yararlı olacağı düşünülür.

Kelime Öğretiminde Yalancı Eşdeğerlik

Yalancı eşdeğer; iki ayrı dilde veya bir dilin iki ayrı lehçesinde yer alan bir kelimenin köken, yazılış ve söylenişlerinin aynı, anlamlarının ayrı olmasıdır. Eşdeğer kelimesi İngilizcede equivalent kelimesi, Türkçeye Arapçadan gelen muadil kelimesinin karşılığıdır ve “değer yönünden birbirine eşit, denk olan” anlamına gelir. (Resulov, 1995: 916)

Diller arasında kelime alışverişi gerek ticari gerekse sosyolojik ilişkiler nedeniyle sıkça rastlanan bir durumdur. Türkçeye de belli dönemlerde farklı dillerden kelimeler geçmiştir. Bugün de yabancı kelimeler dilimize girmektedir. Edebiyat alanında en çok kelime Arapça, Farsça ve Fransızcadan geçmiştir.

Günümüzde ise özellikle teknolojik gelişmeler nedeniyle İngilizceden dilimize kelime akını yaşanmaktadır. Ancak bazı kelimeler dilimize girerken anlamlarında kaymalar bazen de köklü değişimler yaşanmaktadır.

“Magazine” kelimesi dilimize Fransızca’dan girmiştir. Fransızca’da “mağaza, market” anlamında kullanılmaktadır. (<http://www.fransizcasozluk.net> 2016) Türkçede ise magazin, “Genellikle sanat, eğlence ve spor dünyasında tanınmış kişilerle ilgili haber ve yorum.” anlamındadır. (tdk.gov.tr: 2016) aynı şekilde Arapça kullanılan “حظ” kelimesi “şans, talih” anlamına gelmektedir. (almany.com:2016) Türkçede geçen “haz” ise “Hoşa giden, duygulanma, hoşlanma, zevk” (tdk.gov.tr: 2016) anlamına gelmektedir. Bu örnekleri çoğaltmak mümkün. Türkçe eğitiminde bu tarz kelimelerin kullanımına dikkat edilmesi gerekir. Zira ortak olduğu düşünülen kelimeler, ciddi yanlış anlaşılmalara yol açabilmektedir.

KELİME GRUPLARININ ÖĞRETİMİ

Varlık, kavram, durum, hareket ve özelliklerin ifade edilebilmesi için birden fazla kelimenin belli kurallar çerçevesinde yan yana gelmesiyle oluşan kelime gruplarının birçok tanımı yapılmıştır. Bunlardan birkaçı aşağıda yer almaktadır.

“Kelime grubu, cümle içinde kavramlar arasında ilişki kurmak üzere birden çok kelimenin belirli kurallar ile yan yana getirilmesinden oluşan, yapı ve anlamındaki bütünlük dolayısıyla cümle içinde tek bir nesne veya hareketi karşılayan ve herhangi bir yargı bildirmeyen kelimeler topluluğu” (Korkmaz, 2007: 144)

“Kelime grubu, bir varlığı, bir kavramı, bir niteliği, bir durumu, bir hareketi karşılamak veya belirtmek, pekiştirmek ve nitелеmek üzere, belirli kurallar içinde yan yana dizilmiş kelimelerden oluşan yargısız dil birimidir” (Karahana, 2007: 39)

Yukardaki tanımlardan anlaşılacağı üzere kelime grupları anlamsal ve dil bilgisi yönünden çeşitli kurallarla birbirine bağlıdır. Yabancı öğrencilerin bu iki bağlantıyı kurabilmesi çok önemlidir. Bu yüzden kelime gruplarının türlerine göre ayrı ayrı ele alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kelime Gruplarının Anlamsal Bağlantıları

Kelime grupları cümle içinde farklı görevler üstlenebilirler. Kelime grupları cümle içinde bir araya gelerek, tek kelimeyi karşılamak üzere sıfat, zarf ya da fiil görevini üstlenebilirler. Öğrenciye bu yapıyı bir bütün olarak vermenin zor olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden parçalar halinde verip anlamsal bütünlüğü sağlamak daha kolay olacaktır.

İsim Tamlaması

“İyelik ekli bir isim unsurunun, iyeliğin işaret ettiği bir başka isim unsuruyla kurduğu kelime grubudur. Bu kelime grubunda iki isim unsuru *aitlik, içinde bulunma, sınırlandırma, belirtme* vb. anlam ilgileri çerçevesinde birbirine bağlanır” (Karahan, 2007: 42)

Türkçeyi yeni öğrenen bir öğrenciye böyle bir tanımın yapılmasının anlamsız olacağı düşünülmektedir. Tamlayan ve tamlanan ekleri gösterildikten sonra anlamsal bağlantıların kavratılması daha iyi olacaktır. Basit bir örnek verecek olursak; “elma kabuğu” denildiği zaman elimizde sadece kabuk olduğunu, “elmanın kabuğu” denildiği zaman elimizde hem bir elmanın hem de kabuğunun olduğunu anlaması sağlanırsa, zor gibi görünen isim tamlaması konusu kolayca kavratılabilir.

Sıfat Tamlaması

“Sıfat tamlaması bir sıfat unsuru ile bir isim unsurunun meydana getirdikleri kelime grubudur. Sıfat unsuru isim unsurunu vasıflandırmak veya belirtmek için getirilir” (Ergin, 2001: 380).

Sıfat tamlaması, isim tamlamasına göre daha basit bir yapıya sahiptir. Eksiz olarak isimle birleşir ve ismi tamamlar. Hemen her dilde sıfat görevinde olan yapılar vardır. Bu nedenle gerek anlatımda gerekse anlamada sıkıntılar yaşanmamaktadır. Ancak öğrencinin, sıfatın yardımcı unsur olduğunu, tek başına bir anlam ifade etmediğini bilmesi gerekir. Esas unsur isimdir. Sıfat sadece ismi tamamlayan ya da çeşitli yönlerini niteleyen, belirten yardımcı unsurdur. Bunun bilincinde olan bir öğrencinin, hata yapma ihtimalinin düşeceği düşünülmektedir.

BAĞLAMA GRUPLARININ ÖĞRETİMİ

Bağlama edatları ile birbirine bağlanmış iki veya daha fazla isim unsurunun meydana getirdiği kelime gruplarıdır.

Kelime ve kelime gurubu öğretildikten sonra cümle kurulumu aşamasında bağlama gruplarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bağlama gruplarının sağladığı anlam bağlantılarına dikkat etmekte yarar vardır.

a. Bağlama edatı (*ve, veya, ile, ilâ, fakat, ama, değil,* vb.) isim unsurlarının arasında bulunur. İsim unsurları, grubun kuruluşuna eşit olarak katılırlar. Bu grupta bulunan edatların cümlede sağladığı anlamsal bağlantılar farklıdır. “ve” eş veya yakın durumlar için kullanılırken,

“fakat”ın sebep-sonuç ilişkisini sağlamak için kullanıldığı öğrenciye anlatılmalıdır.

b. İçinde ikiden fazla isim unsuru bulunan bir bağlama grubunda “ve” bağlama edatı, son iki isim unsurunun arasında yer alır.

c. “ne... ne...”, “hem... hem...”, “...da ...da”, “ister... ister...”, “ya...ya...”, “...mi ...mi”, “gerek... gerek...” gibi bağlama edatlarıyla kurulan bir bağlama grubunda edatlar, isim unsurlarının başında veya sonunda bulunur. Bu gruptaki edatlarda yine sağladığı anlamlara dikkat edilmelidir. Örneğin “ne...ne” edatı yapı olarak olumlu olan cümleye olumsuzluk anlamı katmaktadır. Bunu Türkçeyi yeni öğrenen bir öğrencinin mantık yürüterek anlaması neredeyse imkânsızdır.

d. “İle” bağlama edatının ekleşmiş şekli olan -(y)lA bağlama eki de isim unsurlarını bağlayabilir. Bu yapı, iki unsurlu bir yapı olup, birinci unsur -(y)lA eki taşır.

TELAFFUZ

Bir dili öğrenmek hiçbir zaman tek başına yeterli değildir. Bir dili öğrenmek ne kadar önemliyse, o dili doğru telaffuzlarla konuşmak da o kadar önemlidir. Günlük yaşantıda yanlış telaffuzlar birçok soruna neden olmaktadır. Yabancı öğrenciler bir yana yerel halkın dahi bu telaffuzlara dikkat etmesi gerekmektedir. Eğer dil yaşayan bir varlıksa doğru telaffuzlar da yaşayan bu varlığın nefes alış verişidir. Yanlış kullanımlar bugün dilimizde adeta bir hastalık gibi yayılmaktadır. Özellikle konuşma esnasında kaybolan ya da gaipten türeyen sesler kulağı rahatsız etme derecesine varmaktadır. Bu hastalık sadece Türkiye’deki, Türkçe konuşmalarda kalmayıp, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere de bulaşmaktadır. Dışarda sık sık duyduğumuz “neydin(ne yapıyorsun), nidin(ne yapıyorsun), naaber(ne haber), nassın(nasılsın)...” gibi kullanımlar ne yazık ki anadili Türkçe olmayan ama Türkçe öğrenmiş öğrencilerde de görülmeye başlanmıştır. Bunun net çizgilerle öğrencilere verilmesi çok önemlidir.

Hedef Kitlenin Alfabeti / Fonetigi

Türkçe öğretilirken hedef kitlenin dili, alfabeti, seslerin kullanımı hakkında bilgi sahibi olmakta yarar var. Ünlü harfler noktasında bakacak olursak: Her dilde mutlaka ünlü harfler bulunur. İngilizcede 4 tane ünlü harf bulunur. Bunlar a,i,o ve u’dur. İspanyolcada da toplam 4 tane ünlü bulunmaktadır. Bunlar aynen İngilizcede olduğu gibi a,i,o ve u’dur. Arapçada 3 tanesi uzun ve 3 tanesi kısa olmak üzere toplam 6, Almancada 5 tane ünlü vardır.(Ayrıca bunların birleşik okunması ile elde edilen farklı ünlüler vardır; (ai, au, äu gibi)) Değişen sayıları ile her dilde bulunan bu ünlüler sadece Türkçede belli bir kural çerçevesinde

kullanılır. Diğer dillerde böyle bir özelliğe rastlanmaz (Komisyon 2009:85). Türkçe dışında sadece Macarca'da ünlü uyumu bulunmaktadır. Ancak Türkçedeki gibi düzenli değildir (Komisyon 2009:85). Türkçede bulunan bu ses uyumunun kaynağı çok eskilere uzanmaktadır. Dilin tarihten önceki gelişme çağlarında meydana gelmiştir (Banguoğlu 2004: 84).

Hedef kitlenin dil yapısı ve alfabeti gözden geçirildikten sonra, Türkçe ile olan farklarının tespit edilmesi ve üzerinde durulması gereken noktaların çalışmasının yapılması önerilir. Örneğin, anadili Arapça olan bir öğrenci ele alındığında: Türkçedeki bazı sesleri telaffuz etme noktasında sıkıntılar yaşayabilmektedir. Arapçada olmayan “ü,ö,p,j,ç” gibi sesleri telaffuz etmesi çok zor olacaktır. Dolayısıyla bu zorluk konuşmayı etkileyebilmektedir. Hatta kimi durumlarda yazmaya dahi yansıyabilir. Bu sorunu sadece öğretilecek telaffuz şekilleriyle düzeltmek zor olacağı düşünülmektedir. Bunun yerine öğrenciye Türkçedeki ses uyumlarının mantığını yerleştirmek daha kolay olacaktır. Bilindiği üzere dilin çeşitli ilkeleri vardır ve bunlardan birisi “Kolay Kullanım” ilkesidir. Dil, konuşulurken en kolay kullanıma doğru bir akış içerisine girer. Bunu çeşitli örneklerle öğrenciye vermenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Örneğin; anadili Arapça olan bir öğrenciden “Eva gal.” demesini isteyin, daha sonra da “Eve gel.” demesini isteyin ve hangisinin daha kolay, kulağa daha hoş geldiğini sorun. Normal şartlar altında öğrencinin “Eve gel.” cümlesinin daha kolay ve kulağa daha hoş geldiğini söyleyecektir.³ Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Hedef kitlenin dili ve Türkçe arasında görülen bu farklılıkların yanında benzerlikler de bulunmaktadır. Özellikle uzun yıllar Türkçe üzerinde etkili olan Arapça ve Farsça ile yakınlıklar görülmektedir. Dört yılı aşkın bir süredir YTB⁴'nin yürüttüğü “Suriyeli Öğrencilere İleri Düzey Türkçe Eğitimi” projesi kapsamında eğitim gören öğrenciler üzerinde yapılan gözlemler sonucunda, özellikle dilimize Arapça veya Farsçadan geçmiş olan kelimelerin Türkçe konuşan birinden daha iyi telaffuz edildiği görülmüştür. Elbette ki bunun nedeni kelimenin aslının Arapça veya Farsça olmasıdır. Bu da konuşmalarda kısmen de olsa kolaylıklar sağlamaktadır. Örnek olarak öğrencilerin “kar” ve “kâr” kelimeleri arasındaki hem anlam hem de telaffuz açısından farkı çok iyi yakaladığı görülmüştür.

³Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının yürüttüğü, Suriyeli Öğrencilere İleri Düzey Türkçe Öğretimi, projesinde denenmiştir.

⁴ Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

SONUÇ

Bu çalışmadan anlaşılacağı üzere Türkçe, öğretimi itibarıyla hafife alınmayacak bir dildir. Kendine özgü yapısı ve kullanımlarıyla yine kendine ait bir saha oluşturmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde görev alacak kişilerin genel anlamda bir dil mantığına sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle de Türkçenin işleyişine ve yapısal türevlerin nasıl ilerlediğine vakıf olmalıdır. Özellikle Suriye’den iltica etmiş, anadili Arapça olan ve Türk yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin dâhil olduğu Türkçe öğretimi programlarında, yalnızca Arapça bildikleri gerekçesiyle ilahiyat fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının görevlendirildiğine şahit olunmuştur. Bu tarz bir girişimin verimsiz olduğu kısa zamanda anlaşılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev almak isteyen kişilerin Yunus Emre Enstitüsü ve çeşitli üniversitelerin düzenlediği eğitim seminerlerine katılmaları yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Akpınar Dellal, N. ve Çınar (2011), **Yabancı Dil Eğitiminde İletişimsel Yararlı Yaklaşım, Öğretmen Rollerini, Davranışları Ve Sınıf İçi İletişim**, Dil Dergisi, 154, 21-36.

Banguoğlu, Tahsin (2004), **Türkçenin Grameri**, Türk Dil Kurumu Yayınları:258, Ankara

Demirel, Özcan (2007), **Yabancı Dil Öğretimi**, (3. Baskı) Pegem A. Yayıncılık, Ankara

Demircan, Ömer (2005), **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, (2. Baskı) Der Yayınları, İstanbul

Ergin Muharrem (1977), **Türk Dil Bilgisi**, Minnetoğlu Yayınları, İstanbul

ERGİN, Muharrem (2001), **Üniversiteler İçin Türk Dili**, Bayrak Basım Yayın, İstanbul

RESULOV, Asker (1995), **Akraba Diller ve Yabancı Eş Değerler Sorunu**, Türk Dili, S. 524, s. 916-924

Korkmaz, Zeynep (2007), **Grammer Terimleri Sözlüğü**, (3. Baskı), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara

Karahan, Leyla (2007), **Türkçede Söz Dizimi**, (12. Baskı), Akçağ Yayıncılık, Ankara

Komisyon.(2009), **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Kriter Yayınları, İstanbul

Polat, Tülin (1990), **Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama**, Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, VII, 69-90.

Işık, Şehnaz (1996), **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Bağlamı ve Aktarımı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/turkish/magazine>

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.573b0b9d873b45.83503188

<http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%AD%D8%B8/>

<http://www.aljazeera.com.tr/haber/suriyeli-multecilerin-sayisi-4-milyon-185-bine-ulasti>

<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2015>

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin E-Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

Oğuzhan KURU

Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Temel Eğitim Bölümü, Kahramanmaraş

Özet

Bu araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği öğrencilerinin e-öğrenme stillerinin tespit edilip çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, bilgiye ulaşmanın en kolay yollarından biri olan ve öğrenme için çoğunlukla tercih edilen elektronik ortamları mesleği gereği sıklıkla kullanacak sınıf öğretmeni adaylarının e-öğrenme stillerini tespit etmektir. Sınıf öğretmeni adaylarının e-öğrenme stillerini ortaya koymaya yönelik bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme ile seçilmiş 193 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Gülbahar ve Alper (2014) tarafından geliştirilen, yedi alt boyuttan oluşan ve Cronbach Alfa değeri .94 bulunan “e- Öğrenme Stilleri” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyet temele alındığında öğrencilerin aktif, sosyal, bağımsız e-öğrenme alt boyutlarında ve toplam puan boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf düzeylerine göre ise aktif, sosyal ve bağımsız e-öğrenme stilleri alt boyutlarında farklılıklar tespit edilmiştir. İnternet kullanım sürelerine göre ise aktif e-öğrenme stili alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: sınıf öğretmenliği, e-öğrenme, e-öğrenme stilleri

¹ Geliş/Kabul Tarihi: 17.04.2017/01.11.2017 – Araştırma Makalesi

Examining The E-Learning Styles Of Classroom Teaching Students In Term Of Several Variables

Abstract

In this study, the e-learning styles of classroom teaching students from the faculty of education have been determined and it has been evaluated whether these display any differences in terms of different variables. The purpose of this study is to determine which communication environments and monitors, which are among the information access media, are influenced from today's technological developments and the e-learning styles of classroom teaching students who will be using these learning environments the most. In this study which aims at determining the e-learning styles of classroom teaching candidates, the survey model was used. The study group of the study consists of students receiving education at Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education in the 2016-2107 academic year from all grades. The study group consists of 193 students who were chosen through purposeful sampling. In the study, "E-Learning Styles" scale developed by Gülbahar and Alper (2014), which consists of seven sub-levels with a .94 Cronbach Alpha value, was used to collect data. In the analysis of numerical data, the SPSS 22 software was used. According to the results of the study, a significant difference was found in the students' active, social, independent learning sub-dimensions and total scores, when the gender variable was taken as the basis. In terms of their grades, a difference was determined in their active, social and independent learning styles and in terms of their Internet use durations, a difference was determined in their active learning styles.

Keywords: Classroom teaching, e-learning, e-learning styles

GİRİŞ

Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, eğitim ve öğretim alanında yeni araçların ve tekniklerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Başta internet olmak üzere bazı genel amaçlı teknolojilerin eğitim alanında kullanılmasıyla birlikte, e-öğrenme adı verilen bir öğrenme yolu ortaya çıkmış ve hızlı bir gelişme göstermiştir (Aslan, 2006). E-Öğrenme kavramı ülkemizde halen yeni bir kavramdır ve hızlı bir şekilde benimsenmeye ve kullanılmaya başlanmıştır. Bilgiyi kolay edinme ve algılama yöntemi olarak önerilen e-öğrenme, bilgi toplumunun şekillenmesine katkı sağlayan ve toplumun büyük bir kesimini etkileyen önemli bir konudur (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006; Işık ve Yağcı, 2011).

E-Öğrenme, “bir öğrenme” tekniğidir. E-öğrenme kısaca, internet teknolojileri aracılığıyla, öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda ve aynı anda bulunmalarına gerek kalmadan gerçekleştirilen eğitim faaliyetleridir. Yani e-öğrenme Web’e dayalı öğrenmeyi, sanal sınıfları ve sayısal (dijital) işbirliğini kapsayan uygulamaları ve süreçleri olan geniş bir düzenlemedir. E-öğrenme; internet, intranet, işitsel, video, uydu yayınları, etkileşimli TV, CD-ROM ve diğer e-öğrenme araçları ile konuların öğrenilmesini içeren bir öğrenme yoludur. E-öğrenme öğretimsel ve zihinsel bir araç olarak uzaktan eğitimin bir önemli parçası olarak işaret edilebilir (İpek ve Sözcü, 2013; Mutlu ve diğ., 2004). E-öğrenmenin içerdiği bazı bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim uygulamaları internet tabanlı eğitim, çevrimiçi eğitim, web tabanlı eğitim, bilgisayara dayalı eğitim vb. şeklinde de sıralanabilir (Horzum ve Yılmaz, 2005). Tüm bu öğrenme araçlarının içinde özellikle internetin yaygınlaşmasıyla beraber veriye ulaşmadaki kolaylık uzaktan eğitimin önemi artırmış ve e-öğrenmenin daha aktif kullanılmasına fırsat sağlamıştır (Gökdaş ve Kayri, 2008). Yani uzaktan eğitim, e-öğrenmenin günümüzde en yaygın kullanılan şeklidir ve bilginin en gelişmiş halini yaşadığımız bu dönemde eğitimin yapısını ve biçimini etkilemekte, eğitimcileri yeni eğitim programları ve öğrenme-öğretme modelleri geliştirmeye zorlamaktadır (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011). Doğru yöntem ve uygun teknoloji kullanıldığı, öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim gerektiği şekilde sağlandığı takdirde, internetle uzaktan eğitim uygulamalarının, örgün eğitim uygulamaları kadar başarılı olabileceği düşünülebilir (Horzum ve Yılmaz, 2005).

Beklendiği üzere e-öğrenme, birçok yönden sınıf tabanlı öğrenmeden farklılaşmaktadır. Bu nedenle sınıf tabanlı öğrenmeyi, e-öğrenmeye dönüştürmek ve dönüşümü etkin ve ekonomik bir şekilde gerçekleştirmek doğru planlamayı, izlemeyi ve kontrolü içeren kompleks çabalar bütünüdür (Aslan, 2006). E-öğrenme daha fazla sorumluluk ve öz disiplin gerektirmektedir. Gruplarla işbirliği yapma ve iletişim olanağı sağlayan araçların bulunduğu e-öğrenme ortamlarında öğrenenler ortamın diğer bireyler tarafından da takip edildiğinin farkındadır ve bu sebeple daha disiplinli davranırlar. Öğrencilerin düşük motivasyona ve kötü çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları durumunda e-öğrenme uygulamalarında başarı oldukça düşmektedir. Bu durum, e-öğrencinin bazı özelliklere sahip olması gerekliliğini ortaya koymaktadır. E-öğrenen, neyi ve nasıl çalışacağına karar verme yeteneğine sahip olmalıdır. E-öğrenci, çalışma saatlerini dikkatli bir şekilde planlama becerisine sahip olmalı, çalışma ve sosyal yaşam gibi diğer taleplerini hesaba katmalıdır (Doğan, Duman ve Seferoğlu, 2011; Aslan, 2006).

E-öğrenmenin öğrenci merkezli olması, öğrenci konuyu öğrenene kadar konu üzerinde çalışabilmesi, farklı ortamlarda tekrar kullanılabilmesi, zamanın sınırsız olması, özelleştirilebilir olmaları, herkesin kendi hızında öğrenmesi,

diğer ortam nesneleriyle etkileşime girebilmeleri, konuda anlaşılmayan bir nokta olduğu zaman belki dünyanın öbür ucundaki öğretmen ve öğrencilerle bağlantı kurulabilmesi, zaman ve mekan sınırlaması olmaması, hızlı güncellemeye olanak tanınması, geleneksel öğretimlerden daha ucuz ve etkili olması, e-mail, sohbet odaları gibi bazı olanaklar sayesinde öğretmen-öğrenci arasındaki bağı koparılmamış olması gibi avantajlarının yanı sıra öğrencinin ve öğretmenin farklı mekânlarda bulunmasından dolayı meydana gelen iletişim problemleri, öğrencilerin kendilerini izole edilmiş, yalnız hissedebilmeleri ve motivasyonlarının düşebilmesi gibi dezavantajları vardır (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006; Kılıç Çakmak, Çebi ve Kan, 2014; Mutlu ve diğ., 2004; Doğan, Duman ve Seferoğlu, 2011). Bu dezavantajları ortadan kaldırmanın yollarından biri öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayarak etkileşim seviyesini artırmak ve öğrencilere ortamda var olduklarını hissettirmektir. Öğrenenlerin öğretim sürecine etkin olarak katılımlarının yanı sıra öğrenmenin zevkli hale gelmesi ise öğrenenin motivasyonunu artırır. Öğrenenin motivasyonunu artırmak da öğrenmeyi olumlu açıdan destekler. Son dönemde e-öğrenmenin kalitesini artırmaya yönelik yapılan çalışmalar öğrencilerin kendilerini öğrenme ortamında sosyal olarak var hissetmelerini sağlamaya yönelik olarak sosyal bulunuşluk kavramını ortaya çıkarmıştır (Olpak ve Çakmak, 2009; Doğan, Duman ve Seferoğlu, 2011). Sosyal bulunuşluk kısaca e-öğrenmede gerçekleşen süreç içerisinde bireyin kendini gerçek hissetmesi (Şahin ve diğ., 2016), varlığını başkalarına da hissettirmesi yani gerçek insan olarak algılanması olarak tanımlanmaktadır (İşman ve Hamutoğlu, 2013). Bu kavramında e-öğrenme sürecinde dikkate alınması kaçınılmazdır. Çünkü sosyal bulunuşluk düzeyi arttıkça bireyler ortam içerisinde kendilerini daha kolay ifade edebilmekte, kendilerine güvenleri ve ortama aidiyetleri artmaktadır (Tokel, Cevizci ve Gül, 2013).

Bu araştırmanın amacı, bilgiye ulaşmanın en kolay yollarından biri olan ve öğrenme için çoğunlukla tercih edilen elektronik ortamları mesleği gereği sıklıkla kullanacak sınıf öğretmeni adaylarının e-öğrenme stillerini tespit etmektir. Bu sebeple eğitim fakültesinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği öğrencilerinin e-öğrenme stilleri tespit edilip çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir.

Yaşadığımız dönemde farklı amaçlarla sürekli elektronik ortamlarla etkileşime girmektediriz. Bu etkileşimin eğitim öğretim ortamlarında da gerçekleşmesi, çağın yeniliklerini gerçek zamanlı takip edebilmek adına, neredeyse kaçınılmazdır. Bilgiye ulaşmanın kolay yollarından biri olan elektronik ortamlardan öğrenmek ayrı bir beceri de gerektirmektedir. Bu sebepten ötürü e-öğrenmenin derinlemesine tanınması, profesyonel kullanılması ve

bireylerin bu ortamda hangi alanlarla farklılaştığı, bu farklılıkların sebepleri ve bu sebeplere çözüm önerileri üretmesi bakımından bu çalışma önemlidir.

YÖNTEM

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin e-öğrenme stillerini ortaya koymaya yönelik bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği; geniş bir topluluğu temsil edecek örneklemin seçildiği, ihtiyaç duyulan verilerin toplanması için veri kaynağı olan kişilere sorulan sorulardan gelen cevaplara dayalı bir araştırma desendir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme çeşitlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile seçilmiş 193 öğrenciden oluşturmaktadır. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Bunun yanında tipik durum örnekleme araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun seçilerek bu örneklem üzerinde çalışılmasını gerektirir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplamak amacıyla Gülbahar ve Alper (2014) tarafından geliştirilen “e- Öğrenme Stilleri” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek görsel-işitsel öğrenme, sözel öğrenme, aktif öğrenme, sosyal öğrenme, bağımsız öğrenme, mantıksal öğrenme ve sezgisel öğrenme olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Yine ölçeğin hazırlanması aşamasında alt boyutlarının Cronbach Alfa katsayıları ise görsel-işitsel öğrenme .86, sözel öğrenme .86, aktif öğrenme .83, sosyal öğrenme .87, bağımsız öğrenme .82, mantıksal öğrenme .77 ve sezgisel öğrenme .72 düzeyinde bulunmuştur.

Ayrıca bunlardan bağımsız olarak, yapılan bu çalışmada ise ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarının Cronbach Alfa katsayıları ise görsel-işitsel öğrenme .67, sözel öğrenme .65, aktif öğrenme .70,

sosyal öğrenme .76, bağımsız öğrenme .73, mantıksal öğrenme .77 ve sezgisel öğrenme .66 düzeyinde bulunmuştur. Bu verilerden de anlaşılmaktadır ki bu çalışmada veriler “oldukça güvenilir” düzeyde değerlere sahiptir.

Araştırmanın verileri SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre e-öğrenme stillerinde anlamlı farklılık olup olmadığı t-testi, sınıf düzeyleri arasında ve internet kullanım sürelerine göre öğrencilerin e-öğrenme stillerinde anlamlı farklılık olup olmadığı da One Way Anova ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu kısımda sınıf öğretmeni adaylarının e-öğrenme stillerinin cinsiyete, sınıf düzeylerine ve gün içerisinde elektronik ortamlarla geçirdikleri zaman göre aralarında farklılık olup olmadığının bulgularına yer verilmiştir.

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri t testi sonuçları Tablo 1’de ifade edilmektedir.

Tablo 1. Cinsiyet esasına göre e-öğrenme stilleri sonuçları

E-Öğrenme Stilleri	Cinsiyet	n	x	s	sd	t	p																																																				
Görsel-İşitsel	Erkek	37	29.91	3.70	191	-1.78	.077																																																				
	Kadın	156	31.20	4				Sözel	Erkek	37	23.32	2.77	191	.70	.484	Kadın	156	22.83	4.03	Aktif	Erkek	37	17.62	3.58	191	-6.30	.000	Kadın	156	22.18	4.03	Sosyal	Erkek	37	17.78	3.02	191	-6.37	.000	Kadın	156	22.27	4.02	Bağımsız	Erkek	37	17.54	1.75	191	5.42	.000	Kadın	156	14.71	3.04	Mantıksal	Erkek	37	10.43
Sözel	Erkek	37	23.32	2.77	191	.70	.484																																																				
	Kadın	156	22.83	4.03				Aktif	Erkek	37	17.62	3.58	191	-6.30	.000	Kadın	156	22.18	4.03	Sosyal	Erkek	37	17.78	3.02	191	-6.37	.000	Kadın	156	22.27	4.02	Bağımsız	Erkek	37	17.54	1.75	191	5.42	.000	Kadın	156	14.71	3.04	Mantıksal	Erkek	37	10.43	2.42	191	.53	.593								
Aktif	Erkek	37	17.62	3.58	191	-6.30	.000																																																				
	Kadın	156	22.18	4.03				Sosyal	Erkek	37	17.78	3.02	191	-6.37	.000	Kadın	156	22.27	4.02	Bağımsız	Erkek	37	17.54	1.75	191	5.42	.000	Kadın	156	14.71	3.04	Mantıksal	Erkek	37	10.43	2.42	191	.53	.593																				
Sosyal	Erkek	37	17.78	3.02	191	-6.37	.000																																																				
	Kadın	156	22.27	4.02				Bağımsız	Erkek	37	17.54	1.75	191	5.42	.000	Kadın	156	14.71	3.04	Mantıksal	Erkek	37	10.43	2.42	191	.53	.593																																
Bağımsız	Erkek	37	17.54	1.75	191	5.42	.000																																																				
	Kadın	156	14.71	3.04				Mantıksal	Erkek	37	10.43	2.42	191	.53	.593																																												
Mantıksal	Erkek	37	10.43	2.42	191	.53	.593																																																				

O.Kuru Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin E-Öğrenme...

	Kadın	156	10.10	3.47			
Sezgisel	Erkek	37	13.86	2.11	191	-.16	.867
	Kadın	156	13.94	2.87			
Toplam Puanlar	Erkek	37	130.48	8.78	191	-2.92	.000
	Kadın	156	137.27	13.43			
p<0.05							

Cinsiyet esasına göre sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri alt faktörler ve toplam puanları t testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Buna göre görsel-işitsel e-öğrenme ($t = -1.78, p > .05$), sözel e-öğrenme ($t = .70, p > .05$), mantıksal e-öğrenme ($t = .53, p > .05$) ve sezgisel e-öğrenme ($t = -.16, p > .05$) alt faktörlerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Buna karşın aktif e-öğrenme stillerinde kadın öğretmen adaylarının lehine ($t = -6.30, p < .05$) düzeyinde, sosyal e-öğrenme stillerinde kadın öğretmen adaylarının lehine ($t = -6.37, p < .05$) düzeyinde, bağımsız e-öğrenme stillerinde erkek öğretmen adaylarının lehine ($t = 5.42, p < .05$) düzeyinde ve toplam puan değerlerine göre e-öğrenme stillerinde kadın öğretmen adaylarının lehine ($t = -2.92, p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının gün içinde internet ile geçirdikleri zamanın t testi sonuçları Tablo 2 de ifade edilmektedir.

Tablo 2. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının gün içinde internet ile geçirdikleri zaman sonuçları

Cinsiyet	n	x	s	sd	t	p
Erkek	37	3.27	.87	191	-3.71	.000
Kadın	156	3.94	1.02			

p< 0.05

Öğretmen adaylarının cinsiyet esasına göre internet ile gün içinde geçirdikleri ortalama zamanın t testi sonuçları tabloda verilmiştir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının lehine gün içerisinde internet başında geçirilen zaman ($t = -3.59, p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir.

Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri One Way Anova testi sonuçları Tablo 3’de ifade edilmektedir.

Tablo 3. Sınıf düzeyine göre e-öğrenme stilleri LSD sonuçları

E-Öğrenme Stilleri	Gruplar	N	Ort.	SS	F	P	Fark
Görsel-İşitsel	1.sınıf	58	30,84	4,2	,375	.771	
	2.sınıf	37	30,43	3,87			
	3.sınıf	56	31,23	3,63			
	4.sınıf	42	31,21	4,23			
Sözel	1.sınıf	58	22,58	4,28	1,86	.137	
	2.sınıf	37	22,43	3,64			
	3.sınıf	56	22,69	3,4			
	4.sınıf	42	24,14	3,72			
Aktif	1.sınıf	58	22,98	4,21	5,68	.001	1-3, 1-4
	2.sınıf	37	21,43	4,53			
	3.sınıf	56	19,78	4,16			
	4.sınıf	42	20,92	3,85			
Sosyal	1.sınıf	58	21,55	4,25	2,76	.043	2-4, 3-4
	2.sınıf	37	20,51	4,39			
	3.sınıf	56	20,76	4,29			
	4.sınıf	42	22,88	3,67			
Bağımsız	1.sınıf	58	14,51	3,26	3,75	.012	1-3, 1-4, 2-3
	2.sınıf	37	14,56	3,8			
	3.sınıf	56	16,1	2,56			
	4.sınıf	42	15,76	2,18			
Mantıksal	1.sınıf	58	10,58	3,36	1,03	.379	
	2.sınıf	37	10,18	3,41			
	3.sınıf	56	9,55	3,47			
	4.sınıf	42	10,4	2,8			
Sezgisel	1.sınıf	58	13,53	2,74	,888	.448	
	2.sınıf	37	14,24	2,93			
	3.sınıf	56	13,83	2,75			
	4.sınıf	42	14,33	2,51			
Toplam Puanlar	1.sınıf	58	136,6	13,4	2	.115	
	2.sınıf	37	133,81	13,03			
	3.sınıf	56	133,98	12,3			
	4.sınıf	42	139,66	12,56			

Tabloya göre sınıf öğretmenliği öğrencilerinin e-öğrenme stillerinden görsel-işitsel, sözel, mantıksal ve sezgisel e-öğrenme stilleri alt faktörlerinde sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık görülmemektedir (görsel-işitsel: $F= ,375$, $p= .771$; sözel: $F= 1,86$, $p= .137$; mantıksal: $F= 1,03$, $p= .379$; sezgisel: $F= ,888$, $p= .448$). Ayrıca e-öğrenme stilleri toplam puanlarına bakıldığında da sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık görülmemektedir (toplam: $F= 2$, $p= .115$). Bunların dışında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin aktif, sosyal ve bağımsız e-öğrenme stillerinde ise bazı gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir (aktif: $F= 5,68$, $p= .001$; sosyal: $F= 2,76$, $p= .043$; bağımsız: $F= 3,75$, $p= .012$). LSD testi sonuçlarına göre aktif e-öğrenme stilinde 1-3 ve 1-4. sınıflar arasında; sosyal e-öğrenme stiline göre 2-4, 3-4. sınıflar arasında ve bağımsız e-öğrenme stillerine göre de 1-3, 1-4, 2-3. sınıflar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

İnternet kullanım sürelerine göre öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri One Way Anova testi sonuçları Tablo 4’de ifade edilmektedir.

Tablo 4. İnternet kullanım süresine göre e-öğrenme stilleri LSD sonuçları

E-Öğrenme Stilleri	Gruplar	N	Ort.	SS	F	P	Fark
Görsel-İşitsel	1 saatten az	2	27	5,65	,612	.654	
	1-2 saat	21	31,19	3,94			
	3-4 saat	48	30,95	4,36			
	5-6 saat	61	31,21	4,11			
	6 saatten fazla	61	30,75	3,51			
Sözel	1 saatten az	2	25,5	4,94	2,12	.080	
	1-2 saat	21	24,57	3,61			
	3-4 saat	48	23,31	4,11			
	5-6 saat	61	22,81	3,61			
	6 saatten fazla	61	22,08	3,7			
Aktif	1 saatten az	2	22	7,07	2,61	.037	3-4, 3-5
	1-2 saat	21	21,19	3,64			
	3-4 saat	48	19,7	4,28			
	5-6 saat	61	21,59	4,28			
	6 saatten fazla	61	22,31	4,36			
Sosyal	1 saatten az	2	23,5	7,77	1,26	.285	
	1-2 saat	21	21,47	4,42			

	3-4 saat	48	20,31	3,82		
	5-6 saat	61	22	4,34		
	6 saatten fazla	61	21,6	4,24		
	1 saatten az	2	14,5	4,94		
	1-2 saat	21	14	3,47		
Bağımsız	3-4 saat	48	16,06	2,91	1,85	.120
	5-6 saat	61	15,27	2,82		
	6 saatten fazla	61	15,06	3,08		
	1 saatten az	2	11,5	3,53		
	1-2 saat	21	11,47	3,8		
Mantıksal	3-4 saat	48	10,14	2,74	1,34	.255
	5-6 saat	61	9,62	3,15		
	6 saatten fazla	61	10,24	3,58		
	1 saatten az	2	13,5	3,53		
	1-2 saat	21	14,57	2,33		
Sezgisel	3-4 saat	48	13,77	2,61	,85	.495
	5-6 saat	61	13,54	2,46		
	6 saatten fazla	61	14,24	3,17		
	1 saatten az	2	137,5	20,5		
	1-2 saat	21	138,47	11,05		
Toplam Puanlar	3-4 saat	48	134,27	13,54	.417	.796
	5-6 saat	61	136,06	12,43		
	6 saatten fazla	61	136,31	13,6		

Tabloya göre sınıf öğretmenliği öğrencilerinin internet kullanım sürelerine göre e-öğrenme stillerinden görsel-işitsel, sözel, sosyal, bağımsız, mantıksal ve sezgisel e-öğrenme stilleri alt faktörlerinde anlamlı farklılık görülmemektedir (görsel-işitsel: $F= ,612$, $p= .654$; sözel: $F= 2,12$, $p= .080$; sosyal: $F= 1,26$, $p= .285$; bağımsız: $F= 1,85$, $p= .120$; mantıksal: $F= 1,34$, $p= .255$; sezgisel: $F= ,85$, $p= .495$). Ayrıca e-öğrenme stilleri toplam puanlarına bakıldığında da internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık görülmemektedir (toplam: $F= .417$, $p= .796$). Bunların dışında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin internet kullanım süreleri aktif e-öğrenme stilinde ise bazı gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir (aktif: $F= 2,61$, $p= .037$). LSD testi sonuçlarına göre aktif e-öğrenme stilinde 3-4, 3-5. arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın bulgularına göre, cinsiyet esas alındığında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin e-öğrenme stillerinin görsel-işitsel, sözel, mantıksal ve sezgisel öğrenme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamış olup; aktif (erkek $x=17.62$, kadın $x=22.18$), sosyal (erkek $x=17.78$, kadın $x=22.27$) öğrenme ve toplam puan (erkek $x=130.48$, kadın $x=137.27$) değerlerinde kadın öğretmen adaylarının lehine, bağımsız (erkek $x=17.54$, kadın $x=14.71$) öğrenmede ise erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan da anlaşılacağı üzere aktif ve sosyal e-öğrenme stillerini kadın öğretmen adayları tercih etmekte ve daha etkili kullanmakta olup; bağımsız e-öğrenme stilini ise erkek öğretmen adayları daha çok tercih etmektedir.

Öğretmen adaylarının internet ile gün içinde geçirdikleri ortalama zamanda ise yine kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yani kadın öğretmen adayları ($x=3.94$) erkek öğretmen adaylarından ($x=3.27$) gün içerisinde elektronik ortamlarla daha fazla etkileşime girmektedirler.

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre de görsel-işitsel, sözel, mantıksal ve sezgisel e-öğrenme stilleri ve toplam puan değerlerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Buna karşın aktif e-öğrenmede 1-3. aynı zamanda 1-4. sınıflar arasında 1. sınıfların lehine; sosyal e-öğrenmede 2-4, 3-4. sınıflar arasında 4. sınıfların lehine ve bağımsız e-öğrenmede de 1-3, 1-4, 2-3. sınıflar arasında 1. ve 2. sınıfların aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin internet kullanım sürelerine göre ise e-öğrenme stillerinde görsel-işitsel, sözel, sosyal, bağımsız, mantıksal ve sezgisel e-öğrenme stilleri alt faktörlerinde ve toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Fakat aktif e-öğrenme stilinde ise gün içerisinde 3 ve 4 saat internet kullanan öğrencilerin aleyhine 5-6 saat ve 6 saatten fazla internet kullananlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tüm bu bulgulardan hareketle, kadın öğretmen adaylarının aktif ve sosyal e-öğrenme stillerinde erkeklerden daha etkili olmaları kadınların elektronik ortamlarla (cep telefonu, tablet, bilgisayar) erkeklere nazaran daha fazla zaman geçiriyor olmasından ve fiziksel ortamdaki ziyade öğrenmek ve sosyalleşmek için elektronik ortamları daha çok tercih ediyor olmasından kaynaklanıyor olduğu düşünülebilir. Ayrıca toplumun kadınlar üzerindeki beklentisi ve etkisinden de kaynaklanabilecek sebeplerden ötürü kadınların daha kolay erişim sağladıkları, daha rahat davranabildikleri, üzerlerindeki beklenti ve kontrolü daha az hissettikleri elektronik ortamlarda daha aktif ve daha sosyal olduklarını akla getirmektedir. Erkek öğrenen adaylarının bağımsız e-öğrenme stilinde daha etkili olmasının sebebi ise erkeklerin öğrenme yeteneklerinde kendilerine daha

çok güvendiklerinden, tek başlarına bir işi yapabilme-bitirebilme becerisine sahip olduklarını, ayrıca elektronik ortamlarda etkileşime geçerken de daha çok hedefledikleri içeriğe yöneldikleri, bu süreçte sosyalleşmek ya da daha çok zaman geçirmek gibi bir kaygı yaşamadıklarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri dikkate alındığında ise aktif e-öğrenme stillerinde 1. sınıfların lehine ortaya çıkan sonucun henüz üniversiteye yeni başlayan öğretmen adaylarının fiziksel ortam içerisinde etkileşime geçeceği yerin ve kişilerin 3. ve 4.sınıflara nazaran daha az olması elektronik ortamlarda daha fazla zaman geçirdiklerini yani aktif kullandıklarını akla getirmektedir. Ayrıca sınıf içerisinde kendi aralarında kurmuş oldukları sosyal medya hesaplarını da arkadaşlarını, fakültesini, şehrin imkanlarını daha iyi tanıyabilmek adına çok aktif kullandıklarını düşündürmektedir. Bunun yanında 4. sınıf öğrencilerinin sosyal e-öğrenme stilini 2 ve 3. sınıflara göre daha etkili kullanması elektronik sosyal ortamları daha çok bilgi paylaşımı, daha çok birbirlerinin profesyonel düşüncelerinden faydalanmak, grup çalışmalarına artık daha yatkın oldukları ve birbirlerinden öğrenmek için kullandıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Tüm bu varsayımlarla beraber daha üst sınıf öğrencilerinin (3 ve 4) daha altı sınıf öğrencilere (1 ve 2) nazaran daha bağımsız e-öğrenme ortamlarını kullanmaları ise, bir önceki bulgunun tersine bir sonuç doğursa da, gerektiğinde üst sınıf öğrencilerinin elektronik ortamlarda kendi işlerini tek başlarına halledebileceklerinin de bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Son olarak, elektronik ortamları (internet) kullanım süreleri hesaba alındığında tüm öğrenciler için dijital ortamda daha az zaman geçirenler daha çok zaman geçirenlere göre fiziksel etkileşime önem verdiği, sanal ortamlardan ziyade gerçek ortamları tercih ettiği, insanlarla doğrudan etkileşime geçmeyi ve dokunmanın, koklamanın, hareket etmenin öğrenmek için daha etkili olduğundan kaynaklandığı düşünülebilir.

Öneriler

Özellikle bir öğretmenin elektronik ortamları ustalıkla kullanıyor ve her tür e-öğrenme stilinde daha başarılı olması beklenen bir gerçektir. Bu sebeple fakültelerde verilen eğitim süresi boyunca öğrencilerin farklı elektronik ortamlarla etkileşime geçip farklı becerilerini (e-öğrenme stillerini) işe koşacak fırsatlar veya görevler verilebilir. Bunun yanında elektronik ortamlarda daha fazla e-öğrenme stilini harekete geçirmek ve varsa eksiği giderebilmek adına gerek işbirlikli gerek bireysel öğrenme ortamlarında çalışma fırsatı sağlanabilir. Ayrıca öğretmen adaylarına elektronik ortamları sadece bilgiye ulaşmak için değil bilginin paylaşımı, bilginin üretilmesi için de kullanmalarına imkan sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Altıparmak, M., Kurt, İ.D., Kapıdere, M. (2011). **E-Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri**. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 2 - 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya
- Aslan, Ö. (2006). **Öğrenmenin Yeni Yolu: E-Öğrenme**. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 16, Sayı: 2, 121-131
- Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, K.E.; Akgün, E.Ö.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F. (2010). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Yayınları
- Doğan, D., Duman, D., Seferoğlu, S.S. (2011). **E-Öğrenme Ortamlarında Toplumsal Buradalığın Arttırılması için Kullanılabilecek İletişim Araçları**. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 2 - 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya
- Duran N., Önal A., Kurtuluş C. (2006). **E-Öğrenme ve Kurumsal Eğitimde Yeni Yaklaşım Öğrenim Yönetim Sistemleri**. Akademik Bilişim 2006 ve BilgiTek IV - Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Gökdaş, İ.; Kayri, M. (2008). **E-Öğrenme Ve Türkiye Açısından Sorunlar, Çözüm Önerileri**. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (2), 1-20
- Gülbahar, Y., Alper, A. (2014). **Elektronik Ortamlar için e-Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi**. Eğitim ve Bilim Dergisi. Cilt 39, Sayı 171, 421-435
- Horzum, M.B., Yılmaz, K. (2005). **Küreselleşme, Bilgi Teknolojileri ve Üniversite**. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 6 Sayı: 10, 103-121
- Işık, M., Yağcı, M. (2011). **E-Öğrenme Teknikleri İle Örgün Eğitimin Desteklenmesi**. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ- Turkey. <http://web.firat.edu.tr/icits2011/papers/27777.pdf> adresinden 02.11.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- İpek, İ., Sözcü, Ö.F. (2013). **Birleştirilmiş E-Öğrenme Tasarımı Modeli ve Hızlı Öğretim Tasarımı Stratejileri**. <http://ab.org.tr/ab13/bildiri/215.pdf> adresinden 02.11.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- İşman, A., Hamutoğlu, N.B. (2013). **Sosyal Ağların Eğitim-Öğretim Sürecinde Kullanılması İle İlgili Karma Öğrenme Öğrencilerinin Görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği**. International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, Volume 2, Issue 3, 61-67
- Kılıç Çakmak, E., Çebi, A., Kan, A. (2014). **E-öğrenme Ortamlarına Yönelik “Sosyal Bulunmuşluk Ölçeği” Geliştirme Çalışması**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 14(2), 755-768
- Mutlu, M.E., Dinçer, D.G., Okur, M.R., Şişman, S. (2004). **E-Öğrenme Sistemlerinin Tasarımında Kavram Haritaları, Öğrenme Nesneleri ve Eğitim Yönetim Sistemlerinin Rolü**. http://www.academia.edu/1822702/E-öğrenme_sistemlerinin_tasarımında_kavram_haritaları_öğrenme_nesneleri_ve_eğitim_yönetim_sistemlerinin_rolü adresinden 02.11.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Olpak, Y.Z., Kılıç Çakmak, E. (2009). **E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Bulunmuşluk Ölçeğinin Uyarlama Çalışması**. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2009. Cilt:V1, Sayı: I, 142-160
- Şahin, F., Çaka, C., Dulkadir Yaman, N., Odabaş, F.H., Kuzu, A. (2016). **Mesleki Gelişim ve Araştırma Toplulukları Bağlamında Bir Model Önerisi**. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 31, 128-151
- Tokel, S. T., Cevizci, E., Gül, A. (2013). **Üç Boyutlu Sanal Dünyalar: Eğitimciler İçin Yol Haritası**. Akademik Bilişim 2013, Antalya

Hz. Âişe'nin Aile Hukuku Alanındaki Rivayet ve İçtihatları¹**Alpaslan ALKIŞ**Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İlahiyat
Fakültesi; alpaslan.alkis@hotmail.com**Mahmut BİLİK**Yüksek Lisans Öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İlahiyat
Fakültesi; m.m.blg@hotmail.com**Özet**

Vahyin nüzûlüne bizzat şahitlik etmeleri ve hadislerin vürûdünü bizzat gözlemlenmeleri vesilesiyle ve ahkâmın hikmeti teşrisine vakıf olmalarından dolayı Sahabe nesli, İslâm hukuk tarihinde ayrıcalıklı bir konuma sahiptirler. Zira fıkıh, sahabenin oluşturduğu yöntem üzerinden teşekkülünü tamamlamıştır. Hz. Ebu Bekir, Hz. Ömer, Hz. Osman, Hz. Ali, Abdullah b. Mes'ud, Muaz b. Cebel, Zeyd b. Sabit, Ebu Musa el-Eş'ari, ve Ubey b. Kab gibi devasa kametlerin nezdinde vahyin eşler arasında sadece Hz. Âişe'nin odasında iken nazil olması, odasının Mescid-i Nebevi'ye bitişik olması, Medine döneminde Hz. Peygamber (sav)'in eşi olarak yanında geçirmesi ve sahip olduğu ilim irfan merakı gibi önemli bazı hususiyetlerden dolayı sözü o kadar değerlidir ki ihtilaf edilen fikhî meselelerde başvuru en önemli kişidir. Hz. Peygamber'in kendisinden olmazsa unutulup gidecek aile ahvâli hakkındaki malumata sahip olan Hz. Âişe'nin toplumun çekirdeği olan kadın ve aile hakkındaki yorumlarının bilinmesi İslâm ahkâmının doğru anlaşılması adına çok önemlidir.

Anahtar Kelimeler: İslâm hukuku, aile hukuku, Âişe, nikâh, talâk,

¹ Geliş/Kabul Tarihi: 12.09.2017/23.02.2018 – Araştırma Makalesi

The Precedents Of Hz. Aisha's Family Lav

Abstract

The generation of shabah has a praminent place in Islamic Lav history as they witnessed the revelation of apocalypse, the coming of hadith and see the wisdom of provision. The canon of jurisprudence of Islam complekes the formation over the methods of shabah. From the view of great residential Hz. Aisha; Ebu Bekir, Ömer, Osman, Ali, Abdullah b. Mesud, Muaz b. Cebel, Zeyd b. Sabit, Ebu Musa el-Es'ari and Ubey b. Kab is an important person that is applied in the canon jurisprudence of Islam matter because the apocalypse comes between the mates in his room, his room is next to Mescid-i Nebevi, in Medina period she lives in Hz. Muhammed (peace be upon him) and she has a great interest about some important matters such as enlightenment.Hz. Aisha who has knowledge about Hz. Muhammed's life (Peace be upon him) which is likely to be forgotten is a very important person as she has a great contribution abouth the seeds of society women and family lifes and interpretation.

Keywords: Islamic law, family law, Aisha, wedding, plunder

GİRİŞ

Toplumun temelini oluşturan ailenin cemiyet nizamına, huzur ve refahına derinden tesir etmesinden, kadının ve çocukların yüksek bir himayeye ihtiyaç hissetmesinden dolayı İslâm'da Aile Hukukunu evlenme, boşanma, nesep, iddet, velayet, vesayet, nafaka işlemlerini, ayrıntısına kadar hükümlere bağlanmıştır. ² İslâm aile hukuku, birçok yönü ile diğer sistemlerdeki aile hukuklarından ayrılmaktadır ³.

Hz. Peygamber'in diğer aile fertlerinin ve yakınındaki insanların da görüşleri takdir edilmekle birlikte Hz. Âişe'nin, gözlemlerini değerlendirme, Kur'an ışığında yorumlama ve aktarma bakımından apayrı bir konumu olmuştur. ⁴ Entelektüel bir şahsiyet sahibi olan Hz. Âişe (ö.58/678) hadis ⁵, tefsir ⁶, fıkıh usûlü ⁷ kelimeler ⁸ ve islâm tarihi ⁹ alanlarında pek çok akademik

² Ansay, "Aile Hukûku", AİFD, 1952, II-III 21.

³ Aydın, "Aile" DİA 1989, II, 196-200.

⁴ Görmez, 2006: 218.

⁵ Uslan 2003: 149.

⁶ Öztürk 2007: 117; Görmez, 2006: 242.

⁷ Kınar, 1995: 172; Aynacı, 2001.

⁸ İla, 2007: 117.

⁹ Mahmat, 2004: 55.

araştırmaya konu olmuş ve nice araştırmalara kaynaklık etmeye devam etmektedir.

O, Hz. Peygamber'le beraberken toplumun tabakalarını meydana getiren aile ahkâmının büyük bir kısmının nüzûlüne şahitlik etmiştir. Hz. Peygamber sonrası vahiyden ilk dönemde sahabelerin tıkanıdığı durumlarda başvurulan en önemli şahsiyetlerden birisi olmuştur.¹⁰ Resûlullah'ın âlime eşinin kadınları doğrudan ilgilendiren nikâh, karı-kocanın hakları, talâk, iddet, nafaka, kadının mahremsiz yolculuğu, kadınların hamama gitmesi ve hicâb konularında fikir ve görüşleri incelenecektir.

Biz, bu makalede, İslâm Hukuku çerçevesinde Hz. Âişe'nin aile hukuku alanındaki görüşlerini konu edinerek Resûlullah'ın âlime eşinin içtihatlarını bir araya getirmeyi hedeflemekteyiz.

HZ. ÂİŞE'NİN AİLE HUKUKU ALANINDAKİ İÇTİHATLARI

Nikâh

Nikâh, şer'an aralarında evlenme engeli olmayan bir erkekle bir kadının hayatlarını geçici olmaksızın birleştirmelerini sağlayan akde denir.¹¹

Yüce Allah evliliğin amacına işaret eden ayeti kerimede “Kaynaşmanız için size kendi (cinsi) nizden eşler yaratıp aranızda sevgi ve merhamet peydâ etmesi de O'nun (varlığının) delillerindedir. Doğrusu bunda, iyi düşünen bir kavim için ibretler vardır”¹², buyrulurken nikâh ile erkek ve kadının yalnızlığının karşı cinsle giderildiğini açıklamıştır. Allah bu ayette erkeği ve kadını birbirlerini mutlu etmesi, sevgi ve merhametle birbirlerine yardımcı olması için yarattığını da beyan etmiştir.

Evlilik, Allah (cc)¹³ ve Resûlu (sav) tarafından teşvik edilmiştir. İslâm dini evlenenler arasındaki haklar haklar ve sorumlulukları düzenlemiştir¹⁴.

Bekâr olarak kendini ibadetlerine daha iyi verebileceğine inandığı için evlenmemeyi düşünen Sa'd b. Hişam (ra), Hz. Âişe'nin yanına varıp ona şöyle demiş: “Ben sana kadınlarla evlenmeksizin bekâr hayatı yaşamayı soracaktım, bu konuda senin görüşün nedir?” O, “Sakın ha böyle yapma! Allah ne buyuruyor duymadın mı? «Şüphesiz senden önce de peygamberler gönderdik,

¹⁰ Müslim, **Hayız**, 88, (349); Mâlik, **Tahâret**, 73.

¹¹ Atar, “**Nikah**” TDV, 2007: XXXIII, 112.

¹² er-Rum, 30/21

¹³ en-Nur, 24/32-33.

¹⁴ en-Nisa, 4/ 20, 34, 129.

onlara eşler ve çocuklar verdik»¹⁵ Dolayısıyla bekâr yaşama modeline uyma!”¹⁶ diyerek bekâr kalmanın İslâmi bir erdem olmadığını ve evlenmenin sevabı, nâfile ibadetlerle meşgul olmanın bekâr kalmaya oranla daha faziletli olduğunu açıklamıştır. Başka bir rivayette gelen benzeri bir soruya da evlilik için Hz. Peygamber’in, “Nikâh benim sünnetimdir, bundan yüz çeviren benden değildir”¹⁷ buyurduğunu söyleyerek evlenmenin sünnet olduğunu beyan etmiştir.

Nikâh Akdinin Rükünleri ve Şartları

Nikâh akdinin kurulabilmesi için bir takım rükün ve şartlara ihtiyaç vardır. Sahih bir evliliğin kurulabilmesi için gereken şartlar ve rükünler şunlardır:

İrade Beyanı

Evlenecek tarafların iradelerini birbirine uygun şekilde ifade etmelerine denir. Hz. Aîşe irade beyanını rızaya bağlamıştır. O, evleneceklerin rızası alınmadan kıyılan nikâh caiz değildir,¹⁸ diyerek rıza almanın şart olduğunu açıklamıştır.

Veli

Başkası hakkında kanuni olarak tasarruf etme yetkisine sahip olan kişiye veli denir. Hz. Âişe’ye göre velinin izni olmadan kıyılan nikâh sahih değildir. Bu konuda Kendisinden rivayet edildiğine göre, Resûlullah (sav) şöyle buyurmuştur: “Hangi kadın velisinin izni olmaksızın nikâh kıyarsa onun nikâhı batıldır, onun nikâhı batıldır, onun nikâhı batıldır.b” Yetkili devlet adamı, velisi olmayanların velisidir¹⁹, diyerek velinin izninin alınmasının nikâhın şartı olduğunu söylemiştir.

Şahitler

Nikâha şekil olarak akit karakteri veren husus, şahitlerin hazır bulunması şartıdır.²⁰ Hz. Âişe’ye göre şahitsiz nikâh sahih olmaz.²¹

Kefûet (Denklik)

İslâm Hukukunda huzurlu ve devamlı bir evlilik için erkeğin karısına

¹⁵ er-Ra’d, 13/38.

¹⁶ Nesâî, **Nikâh**, 4.

¹⁷ Buhârî, **Nikâh**, 1.

¹⁸ Nesâî, **Nikâh**, 34, 36.

¹⁹ İbn Mâce, **Nikâh**, 15.

²⁰ Atar, “**Nikah**” TDV, 2007: XXXIII, 116.

²¹ Dâhil, 1989: 506.

ekonomik ve sosyal olarak denk olmasına kefâet denilmektedir. Burada erkeğin kadına denkliği aranır. Kefâeti sadece dindarlıkta arayan Hz. Âişe, evlilikte bunun ötesinde bir denklik şartı aramamıştır. O, delil olarak Hz. Peygamber (sav)'in Mekke'nin eşrâfından ve sahabelerin en faziletliyelerinden Ebû Huzeyfe'nin (ö. 12/633), erkek kardeşinin kızı Hind'i, Ensar'dan olan karısının azatlısı iken evlatlık edindiği Salim'le evlendirmesini göstermiştir.

22

İkrah

Tehdidi iradeyi elden alan bir durum olarak gören Hz. Âişe'ye göre ikrah ile yapılan boşama geçersizdir. Kendisinden rivayet edildiğine göre zorla yapılan boşama geçerli değildir.²³ Eğer zorla yapılan talâk geçersizse o zaman ikrah ile yapılan evlenme de muteber değildir.²⁴

Evlenme Engelleri

İslâm dinin evlilik için koyduğu şartlardan birisi de evlenecek iki taraf arasında devamlı veya geçici bir evlilik engelinin olmamasıdır. Evlenme engelleri için şu şartlar ifade edilmiştir:

Beraber Zina Etmemiş Olmak

Evlenmeden önce birbirleriyle zina eden kişilere bunun da yaygınlık kazanmaması için müeyyide uygulayarak evlenmemeleri gerektiği kanaatinde olan Hz. Âişe'ye göre bunların birbirleri ile evlenmesi ebediyen haramdır.²⁵

Rada' (Süt Engeli)

Yahudilik'te ve Hristiyanlık'ta görülmeyip eski Ermeni ve İslâm önceki Araplarda görülen rada' süt münasebeti (emzirme) İslâm'da da evlenme manilerinden sayılır.²⁶ İslâm Hukukundaki genel kabule göre emzirmenin sayısı ve ilk iki yılda verilmesi haramlığın sabit olmasında çok önemlidir. Emzirmeyi sabit kılacak emzirme sayısı hususunda Hz. Âişe'den iki tane rivayet nakledilmektedir. Birinci rivayete göre haramlığın oluşması için beş emme kâfidir.²⁷ İkinci rivayete göre ise on defa emzirmeden dolayı haramlık sabit olur.²⁸ Cumhur haramlığı sabit kılacak emzirmenin ilk iki yılla sınırlandırma hususunda ittifak etmişken Hz. Âişe, cumhura ek olarak ileri

²² Buhârî, **Nikâh**, 16.

²³ Ebû Dâvûd, **Talâk**, 8.

²⁴ Dâhil, 1989: 167.

²⁵ Dâhil, 1989: 348.

²⁶ Ansay, "**Aile Hukûku**", AİFD, 1952, II-III 26.

²⁷ Mâlik, **Rada'**, 7.

²⁸ Ebû Dâvûd, **Nikâh**, 10.

yaşlarda da yapılan emzirmenin süt akrabalığını sabit kılacağını Sehle b. Süheyl'in Salim'i emzirme hadisesini delil göstererek²⁹ söylemiştir.

Nikâhın Sonuçları

Sahih bir evlilik karı-koca arasında bir takım hakları doğurmaktadır.

Kadının Hakları

Nikâh akdi ile beraber İslâm'ın kadına verdiği haklar şunlardır.

Mehir

Evlenen erkeğin karısına vermeyi vaat ettiği mala mehir³⁰ denir. Kuran'ın nazil olduğu dönemde insanlar, himayeleri altındaki yetim güzel olmadığı ve malı bulunmadığında, veliler onu terk onu terk etmekte; yetim kız güzel ve malı bulunduğu ise hem mallarına el koymakta hem de hakları olan mehirleri vermeden onları nikâhları altına almaktaydılar. Bundan dolayı Allah, “Eğer yetim kızlar hakkında adaleti yerine getiremeyeceğinizden korkarsanız, beğendiğiniz (veya size helâl olan) kadınlardan ikişer, üçer, dörder alın. Haksızlık yapmaktan korkarsanız bir tane alın yahut sahip olduğunuz (cariyeler) ile yetinin”³¹, ayetini indirdi. Bu ayetin tefsirinde Hz. Âişe, veliler beğenmedikleri zaman terk ettikleri bu yetim kızlara rağbet ettikleri zaman ancak kızlara adaletle muamele etmeleri ve onlara hakları olan mehri misli vermeleri halinde nikâhlayabileceklerini,³² söylemiştir. Hz. Âişe, kadının mehrini ve işçinin emeğini yemek kadar şiddetli bir günah yoktur,³³ demiştir. Ona göre mehir bütünüyle kadının malı olduğu için onda dilediği gibi tasarruf edebilir. Kadından izinsiz olarak mehirde tasarruf yapmak haramdır.³⁴ Mehir miktarı hususunda Hz. Âişe'den rivayet edildiğine göre Peygamberimiz (sav) şöyle buyurmuştur: “Kadının en bereketli olanları (mehir bakımından) külfeti en az olanıdır.”³⁵

Nafaka

Nafaka, erkeğin sağlamakla yükümlü tutulduğu evin yiyecek, giyecek ve mesken gibi evin zorunlu ihtiyaçlarına denir. Evli kadınların bütün masrafları

²⁹ Müslim, **Rada'**, 26, (1453).

³⁰ en-Nisa, 4/4, 20, 24.

³¹ en-Nisâ, 4/3.

³² Buhârî, **Nikâh**, 64.

³³ Dâhil, 1989: 504.

³⁴ Buhârî, **Nikâh**, 44.

³⁵ İbn Ebi Şeybe, 2015: VI, 571.

kocalarına aittir. ³⁶ Erkeğin sorumluluğunu yerine getirmeyerek yeterli miktarda nafakayı vermemesi durumunda kadının tavrı ne olmalıdır? Hz. Âişe'den rivayet edildiğine göre Hind, “Ya Resûlallah! Şüphesiz (kocam) Ebu Süfyân (ö. 31/651-52) cimri bir adamdır. Onun malından bana ve oğullarıma yetecek kadar almamda bana günah olur mu?” demiş. Resûlullah (sav), “Örfe göre (onun malından sana ve oğullarına yetecek miktarı) al!” ³⁷ buyurmuştur. Böylece hem eş ve çocukların yanlış yollara düşmeleri engellenmiş hem de ihtiyaçtan fazlasının alınıp kocanın mağduriyetini engelleyecek şekilde ihtiyaç miktarının alınmaması gerektiği açıklamıştır.

Kocanın Hakları

Hz. Âişe'den (ra) rivayet edildiğine göre; Resûlullah (sav), “Eğer ben herhangi bir kimseye, bir kimsenin secde etmesini emretmiş olsaydım kadına, kocasına secde etmesini emrederdim”³⁸ buyurarak kocanın eşini mutlu etmek için imkanları ölçüsünde ne gerekiyorsa yapması gerektiği gibi karısının da kocasının Allah'a isyan dışındaki konularda itaat etmesi gerektiğini açıklamıştır.

Aile ile Güzel Geçinmek

Erkeğin eşinin meşru arzu ve ihtiyaçlarını karşılaması, eşine sadakat göstermesi temel görevidir. Aynı şekilde kadının da kocasına yardımcı olması ona saygıda kusur etmemesi, aile mahremiyetini koruması, çocuklarını terbiye etmesi ve iffetini muhafaza etmesi de onun asıl görevidir.³⁹

Hz. Âişe ve on bir Yemenli kadının oturduğu bir sohbette kadınlar aile hayatlarını anlatmışlar. Bunların arasında evinde en bahtiyar olanı Ümmü Zer, kocasını anlatırken; kocasının kendisini ücra bir köyden fakirken aldığını, kendisine çok iyi baktığını, mücevherlerle donattığını ve toplum içinde müreffeh bir yere getirdiğini ve sonra boşadığını söylemiştir. Resûlullah (sav) olayı duyunca, Hz. Âişe'nin gönlünü hoş ederek, “Ya Âişe! Ben sana Ebu Zer'in Ümmü Zer'e nispeti gibiyim. Ancak Ebu Zer, Ümmü Zer'i boşamıştır, fakat ben seninle beraber yaşayacağım”⁴⁰ buyurarak eşinin gönlünü almanın ince ayrıntısını göstermiştir.

³⁶ et-Talak, 65/6.

³⁷ Buhârî, **Nafâkât**, 13.

³⁸ İbn Mâce, **Nikâh**, 3.

³⁹ Bahçekapılı, 2008: I, 32.

⁴⁰ Buhârî, **Nikâh**, 83.

Hız. ÂiŖe'den rivayet edildiğine göre Peygamberimiz (sav) Ŗyle buyurmuŖtur: "Hanımlarınıza verdiğiniz Ŗeyler sizin için sadakadır."⁴¹

Hız. ÂiŖe'ye Reslullah (sav) evinde ne iŖler yapardı? diye sorulduğunda Hız. ÂiŖe, "Kendi ev halkının hizmetinde bulunurdu. Ezanı iŖitince (namaz kıldırılmak üzere mescide) ıkardı"⁴² cevabını vermiŖtir.

İslâmiyet ncesi Evlilik Ŗekilleri

Evlilik müessesesinin tarihi ilk insan Hız. Âdem'e dayanmaktadır. Peygamberler vasıtasıyla bu mesele korunmuŖ ancak daha sonra insanların ilâhi kitaplarda yaptıkları tahrifatı nikâh vb. birçok meselede de yapmıŖlardır. Nikâh da diğer tahrifat edilen Ŗeyler gibi daha sonra farklı Ŗekillerde icra edilmeye baŖlanmıŖtır. Bu tahrifat ve yanlış dŖnceler sadece nikâhın Ŗekliyle ilgili değil, nikâhın zamanıyla da ilgili olmuŖ ve bu yanlış uygulamalardan bazıları günümüze kadar gelmiŖtir. Onlardan birisi de bazı çevrelerce dile getirilen Cahiliye devrinde de iki bayram arasında olmasından dolayı bu ayda kıyılan nikâhın uğursuzluk getireceğine inanılmasıdır. Hız. ÂiŖe buna tepki göstererek Ŗyle demiŖtir: "Reslullah (sav) benimle Ŗevval'de nikâhlandı ve (yine) Ŗevvalde zıfat oldu. Buna rağmen Reslullah (sav)'in hanımlarından benden daha mutlusu yoktu?"⁴³

İslâm ncesi Arabistan'daki nikâh Ŗekilleri hakkında bir rivayette Hız. ÂiŖe, Cahiliye döneminde Ŗu dört eŖit nikâh vardır demiŖtir:

Sahih Nikâh

Evlenmek isteyen adamın nikâhlanmak istediği kızın velisine dünürlük yapması sonucunda anlaŖtıkları takdirde velinin mehri tayin etmesi Ŗeklinde yapılan sahih nikâhtır.⁴⁴ Allah Resl (sav) Müslümanların sahih nikâhı dıŖındaki Chiliye nikâhlarının tümünü kaldırmıŖtır.

İstibda' Birlikteliği

Soylu, cesur adamdan soylu bir çocuğu olmasını isteyen erkeğin, hayızdan temizlenen karısına, "Falan kimseye bir haber gnder de ondan (seninle) cinsi münasebette bulunmasını iste" diyerek erkeğin karısına gebeliği (iyice) belirinceye kadar asla onunla cinsi münasebette bulunmaması Ŗeklinde yapılan bu (tür) nikâha nikâhu'l-istibda' denir.

⁴¹ ZerkeŖi, 2014: 95.

⁴² Buhâri, **Nafâkât**, 7.

⁴³ Müslim, **Nikâh**, 73, (1423).

⁴⁴ Eb Dvd, **Talâk**, 30-31.

Mut'a

Hz. Âişe', kendisine yöneltilen soruları öncelikle Kur'ân'a arz ederek cevap vermeyi tercih ederdi. Kendisine Mut'a hakkında soru sorulunca, benimle sizin aranızda Allah'ın kelamı vardır demiş, "Ve onlar ki, iffetlerini korurlar; ancak eşleri ve ellerinin sahip olduğu (cariyeleri) hariç"⁴⁵ ayetini okuyarak kişinin eşi ve cariyesi dışındaki kadınlarla olan ilişkisinin hayasızlık olacağını bildirmiştir.⁴⁶ Dolayısıyla Hz. Âişe'ye göre, mut'a nikâhının hükmünün nesh edildiği, yapılması haram nikâhlardan biri olarak kabul edildiği görülmektedir.

Talâk (Boşama)

Talâk, sözlükte serbest bırakmak demektir. Terim olarak belirli bir lafız ya da onun yerine geçen bir sözle hemen ya da gelecekte nikâh bağının ortadan kaldırılması demektir.⁴⁷

İslâmiyet, geçimsizlik halinde sabır tavsiye etmekle beraber⁴⁸ geçinme imkânı kalmayınca karşılıklı olarak haklara saygı göstermek suretiyle güzellikle ayrılmayı talep etmiştir.⁴⁹

Hz. Âişe (ra), talâk sayısına sınırlama getiren Bakara suresi 229. ayeti nazil olmadan evvel bir adam karısını dilediği kadar boşardı, iddeti içerisinde karısına döndüğü takdirde o kadın onun karısı sayılırdı, demiştir. Bir adam karısına, "Allah'a yemin ederim ki: Seni öyle bir boşayacağım ki benden uzaklaşıp ayrılık meydana gelmeyecek ve seni ölünceye kadar karım olarak barındırmayacağım" demiş. Kadın, "Bu nasıl olacak?" deyince. Adam, "Seni boşayacağım, iddetin dolmak üzereyken tekrar sana döneceğim" cevabını vermiş. Bunun üzerine kadın durumu anlatmak üzere Hz. Resûlullah (sav)'in evine gitmiş. Kadın durumu Hz. Peygamber'e bildirince Allah (c.c), "Boşama iki defadır. Bundan sonrası ya iyilikle tutmak ya da güzellikle salıvermektir"⁵⁰ ayetini indirmiş. Böylece hem hür kadının talâk sayısını üç ile sınırlandırarak evliliğin devamını sağlamaya fırsat vermiş hem de kadınlara yapılan bu zulüm ortadan kaldırılmıştır.

Evli olmayanın boşamasının söz konusu olmayacağından dolayı Hz. Âişe, boşama ancak nikâhtan sonra olur,⁵¹ diyerek evlenmeden yapılan boşamanın

⁴⁵ el-Mü'minun 23/5-7.

⁴⁶ Dâhil, 1989: 481.

⁴⁷ Atar, "Nikah" TDV, 2007: XXXIII, 112.

⁴⁸ en-Nisâ 4/19.

⁴⁹ et-Talak, 65/1-2, 6-7.

⁵⁰ el-Bakara, 2/229.

⁵¹ Tirmizî, **Talâk**, 7; Abdürrezzak, 2012: VI, 525.

bir hükmünün olmadığını açıklamıştır. Ayrıca Hz. Âişe'ye göre hür olan kadının talâk sayısı üç iken ⁵² cariye için ise iki tanedir.⁵³

Boşanma Çeşitleri

Talâk, dönüşünün olup olmaması açısından iki kısma ayrılmaktadır.

Ric'î Talâk

Kocanın karısına dönme hakkının olduğu bir boşamaya denir. Hür veya cariye olan eşini talâk sayısını bitirmeden ve henüz iddet müddeti bitmeden dönülmesi şekline yapılan boşamadır. Hz. Âişe'ye göre kadının iddet süresi tamamlanınca o, artık bân talâk olmuş olur.⁵⁴

Bâin Talâk

Tarafların tekrar bir araya gelebilmesi için yeni bir mehir ile nikâh akdinin gerekli sayıldığı boşamaya denir.⁵⁵ Hz. Âişe'ye göre eşi ile birlikte olmadan ondan üç talâkla boşanılan ⁵⁶, talâk sayısı bitmesine rağmen iddet süresi içerisinde kendisine dönülmeden ve bir defada üç talâkla boşanılan kadın bâin talâkla boşanmış sayılır.

Hul' / Muhâlea (Karşılıklı Rızâ İle Boşanma)

Eşlerin evliliklerini karşılıklı olarak anlaşarak bitirmelerine Hul' / muhâlea denir. Hz. Âişe (ra)'den rivayet edildiğine göre kocası tarafından dövülüp tahkir edilen hanım sahabe kocasını Hz. Peygamber (sav)'e şikayet etmiş. Peygamberimiz (sav) de kocasını çağırıp, "Onun mehrinin bir kısmını alarak kendisini boşa" buyurmuş. Koca da eşini kendisine verdiği mehir karşılığında boşamıştır.⁵⁷

Tahyîri Talâk

Kocanın boşama yetkisini eşine bırakmasına tahyîri talâk denir. Hz. Âişe'den rivayet edildiğine göre "Ey peygamber! Eşlerine şöyle söyle: Eğer dünya dirliğini ve süsünü (refahını) istiyorsanız, gelin size boşanma bedellerinizi vereyim de, sizi güzellikle salıvereyim,"⁵⁸ ayeti inince Resûlullah (sav) benim odama girip ayeti kerimenin emrini yerine getirerek ikisinden

⁵² el-Bakara, 2/229.

⁵³ Dâhil, 1989: 184.

⁵⁴ Dâhil, 1989: 321.

⁵⁵ Kahveci, 2014: 205.

⁵⁶ İbn Ebî Şeybe, 2015: 22.

⁵⁷ Ebû Dâvûd, **Talâk**, 17-18.

⁵⁸ el-Ahzab, 33/28-29.

hangisini tercih edersen, bu durum hakkında baban ve anana sormadan cevap vermeye acele etmemende senin için bir mahzur yoktur” buyurdu. Bunun üzerine ben dedim ki: “Bu hususta (yani dünyalığı ve ziyneti veya Allah’ı ve Resul’ünü seçmek hakkında) babam ve anamın emirlerini mi soracağım. Ben Allah’ı ve Resul’ünü (dünyalığa) kesinlikle tercih edip seçtim”⁵⁹ diyerek cevap vermiştir. Aynı konudaki Hz. Aişe’den yapılan başka bir rivayette ise, “Ama bunu talâk saymadık...”⁶⁰ cümlesi de eklenecek kadınların verilen bu talâk hakkı kullanmadığı sürece boşamanın sayılmayacağını açıklamıştır.

Kazâi Boşanma Sebepleri

Mahkemeye başvurularak yapılan boşamaya Kazâi boşama denir. Boşanmak için her iki tarafın da başvurma hakkı olmasına rağmen elinde boşama yetkisi olmayan kadınlar daha çok hâkime başvurumaktadırlar.

Mükrehin (Zorlananın) Talâkı

Mucbir sebepler iradeyi engelleyen olağanüstü hallerden olduğu için ikrah ile yapılan boşama Hz. Âişe’ye göre geçersizdir. Kendisinden rivayet edildiğine göre Resûlullah (sav): “Zorlanma altında ne boşamak ne de (köle veya cariyeyi) azat etmek olabilir”⁶¹ buyurarak ikrâh ile yaptırılan talâkın iradeyi ortada kaldırdığı için geçersiz olduğunu anlatmıştır.

Hastanın Talâkı

Ölüm hastalığına yakalanan kocanın karısını mirastan mahrum bırakmak niyeti ile boşamasıdır. Hz. Âişe, bu durumdaki kadının boşanmasını geçerli saymış buna karşın, mağdur duruma düşecek olan kadının menfaatini gözeterik iddet süresi boyunca kocanın ölmesi durumunda varis kalacağına hükmetmiştir.⁶² O, bu şekilde davranarak eşini mağdur eden kocanın davranışın engellemeyi ve emelini boşa çıkarmayı amaçlamıştır.

Evliliğin Sona Ermesinin Sonuçları

Evlilik sona erdikten sonra bazı haklar ve sorumluluklar ortaya çıkar. En önemlileri iddet ve nafakadır.

⁵⁹ Buhârî, **Talâk**, 4; İbn Mâce, **Talâk**, 20.

⁶⁰ Müslim, **Talâk**, 24, (1477).

⁶¹ Ebû Dâvûd, **Talâk**, 8.

⁶² İbn Ebî Şeybe, 2015: VII, 486.

İddet

Evliliğin sona ermesinden sonra kadının beklemesi gereken müddete denir. Hz. Âişe: “Eşi ile zifaf gerçekleşmeden boşanmış kadının iddeti yoktur”,⁶³ demiştir. Boşanmış kadınlar hususunda Kur’anı Kerim’de, “Boşanmış kadınlar, kendi başlarına (evlenmeden) üç ay hali (hayız veya temizlik müddeti) beklerler”⁶⁴, buyrulmuştur. Hz. Âişe’nin mezhebine göre ay hali temizlik halidir.⁶⁵ Nitekim Hz. Âişe, (iddet bekleyen) Abdurrahman’ın (ö. 53/673) kızı Hafsa’yı üçüncü hayzında kan görmeye başlayınca (kocasının evinden ailesinin yanına) göndermiştir.⁶⁶ Hz. Âişe’ye göre Ümmü veled efendisinin vefatından sonra beklemesi bir hayız müddetidir. Bu onun iddet değil sadece rahminin tebriyesi içindir.⁶⁷ Ayise (adetten kesilmiş) kadınlar hakkında Kur’ân-ı Kerim’de, “Yaşlılıklarından dolayı adetten kesilen kadınlarınızın (bekleme sürelerinden) şüphe ederseniz, bilin ki onların bekleme süresi üç aydır”⁶⁸ buyrulmaktadır. Vefat iddeti bekleyen kadınlar ile alakalı olarak Kur’ân-ı Kerim’de, “İçinizden ölenlerin geriye bıraktıkları eşleri, dört ay on gün bekleyip kendilerini gözetlerler”⁶⁹ buyrulmaktadır. Hamile kadınların vefat iddeti ile alakalı olarak Kur’ân-ı Kerim’de, “Gebe olanların iddeti, doğurmaları ile tamamlanır”⁷⁰ buyrulmaktadır.

İddet Nafakası

Nafaka, kadının iddet süreci boyunca yiyecek, giyecek ve mesken masrafları demektir. Hz. Âişe’nin mezhebine göre boşama iddeti bekleyen kadınların nafakası ve mesken yerinin temin edilmesi iddet müddetince boşayan adama aittir. O, boşanmış kızlarını kocasının evinde beklemesine müsaade etmeyen aileye talebesi Amre’yi (ö.106/724) göndererek kızının boşandığı evde iddetini geçirmesini istemiştir.⁷¹ Bunun üzerine Kendisine Resûlullah (sav)’ın Fatma b. Kays’a (ö.54/674) iddette iken evini değiştirmesine niçin izin verdiğini sorulunca şöyle cevap vermiştir: Onun, iddetini bekleyeceği evin ıssız bir yerde olması, baskına uğramasından

⁶³ Dâhil, 1989: 447.

⁶⁴ el-Bakara, 2/228.

⁶⁵ İbn Rüşd, 2015: II, 487.

⁶⁶ Mâlik, **Talâk**, 54.

⁶⁷ Dâhil, 1989: 449.

⁶⁸ et-Talâk, 65/4.

⁶⁹ el-Bakara 2, 234.

⁷⁰ et-Talâk, 65/4.

⁷¹ Müslim, **Talâk**, 54, (1481).

korkulması ve Fatma'nın uzun dilli olup kocasının ailesini rahatsız edeceği endişesi ile evinden çıkmasına izin verilmiştir.⁷²

Hiz. Âişe'ye göre vefat iddeti bekleyen kadınların kocalarının evlerinde durmaları zorunlu olmadığı için damadı Talha b. Ubeydullâh (ö. 36/656) vefatından dolayı iddet beklerken kız kardeşi ile beraber hac veya umreye beraber gitmişler.⁷³

Diğer Hususlar

Kadınlarla ilgili evlilik ve boşama hususları dışında konularda ve Hiz. Âişe'nin görüşleri şöyledir.

Kadının Mahremi Olmadan Yolculuğa Çıkması

Mahrem, kendisi ile evlenilmesi haram olan yakın akrabaya denir. Hiz. Âişe, Ebû Said el-Hudrî'nin (ö.74/693-94) kadınların mahremi olmadan yolculuğa çıkmalarının caiz olmadığı fetvasını duyunca üzölmüştür. Sonra bütün kadınların mahremi yoktur ki,⁷⁴ diyerek kadının güvenli olması halinde mahremsiz olarak başkalarının yanında yolculuk yapabileceğini ifade etmiştir.

Kadınlar ve Hamam

Hamamlarda dinen nahoş karşılanacak görüntüler yaşanmasından dolayı kadınların hamama girmesine cevaz vermeyen Hiz. Âişe'den rivayet edildiğine göre Resûlullah (sav) şöyle buyurmuştur: “Kendi evinin dışında bir yerde elbisesini soyan bir kadın yoktur ki, Allah ile kendi arasındaki perdeyi yırtmış olmasın”⁷⁵ O böylece örtünme emrine aykırı durumların yaşanmasından dolayı mazeret hali dışında,⁷⁶ kadınların hamama girmelerinin caiz olmadığını açıklamıştır.

Hicâb (Örtünme)

Hicâb, sözlük olarak örtünme anlamına gelip, terim olarak; Müslümanların örtmeleri gereken yerlerin örtmesi anlamına gelmektedir. Örtünmenin ne zaman farz olduğu hususunda Hiz. Peygamber: “Ey Esmâ! (Şurası) muhakkak ki, kadın ergenlik çağına erişince onun vücudundan yüz ile elinden başkasının görünmesi uygun olmaz”⁷⁷ buyurarak ergenlik çağına gelmiş olan Müslüman

⁷² İbn Mâce, **Talâk**, 9.

⁷³ Dâhil, 1989: 449; İbn Ebi Şeybe, 2015: VII, 448.

⁷⁴ Zerkeşi, 2014: 119.

⁷⁵ Ebû Davud, Hamam, 1,

⁷⁶ İbn Ebi Şeybe, 2015: I, 431.

⁷⁷ Ebû Dâvûd, **Libâs**, 31.

bir hanımın eli ve yüzü dışındaki vücudunun tamamını örtmesi gerektiğini beyan etmiştir.

Örtünme hususunda çok hassas olan Hz. Âişe, yeğeni Hafsa'nın (saçlarını gösteren) ince bir başörtüsüyle yanına girdiğini görünce, ince başörtüsünü yırtıp Hafsa'ya kalın bir başörtüsü giydirmiş,⁷⁸ başörtüsünün şeffaf olmaması gerektiğini göstermiştir

O, Ensar kadınlarının hicap hakkında indirilen Nur suresi 31. Ayet nazil olduktan sonra takındıkları tavırlarından övgüyle bahsetmiştir: “Onlar (bellerinde bağlı olan) peştamallarına yönelip hemen onları iki parçaya ayırıp birer parçasını başörtüsü edindiler”⁷⁹ demiştir.

⁷⁸ Mâlik, **Libâs**, 6.

⁷⁹ Ebû Dâvûd, **Libâs**, 29.

SONUÇ

İslâm tarihinde âlimler ve eserleri geniş yer bulurken buna karşın âlimelere ender rastlanılmaktadır. Hz. Âişe, kadınlara prototip olacak mükemmel bir şahsiyet ortaya koymuştur. Dört halifenin de içinde bulunduğu sahabe cemaati, içinden çıkamadıkları meseleleri kendisine danışmıştır.¹ Daha nice hususiyetlerinden dolayı Hz. Âişe, İslâm hukukuna önemli derecede tesir etmiş ve her devirde tesiri devam etmiştir.

O, zamanının toplumsal sorunlarını baz alarak hareket etmeye gayret etmiş, hayâ timsali bir kadın olduğu halde müminlerin annesi olmanın verdiği sorumluluktan hareketle gusûl ve benzeri meselelerde ayet-i kerime ve hadis-i şerifleri müşküllerini utanmadan sormalarının yolunu açmıştır. Dinin doğru anlaşılması için her sene hac ibadetini ifa ederken çadırını Mina'da belli bir yere kurarak hacı adaylarının suhuletle sorularını sorma ortamını sağlamıştır. İslâm coğrafyasının farklı bölgelerinden mektupla gelen sorulara mektupla cevap vermiştir.

O, hem yaptığı rivayetlerle İslâm dininin teşekkülüne katkı sağlamış hem de Kur'an'ın ve İslâm'ın ruhuna aykırı olabilecek durumlarda net bir şekilde isabetli olan görüşü ortaya koymuştur. Duyduğu yanlışlar karşısında pasif durmayarak uygun şekilde müdahale etme yolunu tercih etmiştir.

Onun gizli kalma ihtimali yüksek olan Hz. Peygamber'in aile mahremiyetine vakıf olması, Anlamadıklarını bizzat Hz. Peygamber'e sorması, Resulullah'ın yanında dertlerine çare arayanlara aracılık etmesi ve sahabeler arasında fikhî ile temayüz etmiş bir şahıs olduğundan Aile Hukuku ile ilgili içtihatları çok kıymetlidir.

Bu makalemizde İslâm Hukukunda günümüze kadar etkisi devam eden Hz. Âişe'nin nikâh, talâk, iddet, nafaka, hamam, örtünme ve kadının mahremsiz yolculuğu konularındaki içtihatlarını kısaca tetkik etmeye gayret ettik.

Bu vesile ile Hz. Peygamber'in sonraki nesillere İslâm dininin ulaştırılması için yetiştirdiği genç sahâbelerin arasında fikhî bir şahsiyet olarak en ön sıralarda yer alan Hz. Âişe'yi saygı ve minnetle yâd etmeyi borç kabul ediyoruz

¹ Müslim, **Hayz**, 88, (349).

KAYNAKÇA

- ABDÜRREZÂK, (2012), **el Musannef (fil hadis)**, Çev: Hüseyin Yıldız, Hasan Yıldız, Zekeriya Yıldız, Ocak Yayıncılık, İstanbul.
- ACAR, H. İbrahim, (2010), “**Talak**”, TDV İslam Ansiklopedisi, XXXIX, 496-500.
- AHMED B. HANBEL, (1995), **el-Müsned**, Dârü'l-Hadis, Kahire.
- ANSAY, Sabri Şakir, (1952), “**Aile Hukuku**”, Ankara İlahiyât Fakültesi Dergisi, II-III 20-32.
- APAYDIN, H. Yunus, (2007), “**Velâyet**”, TDV İslâm Ansiklopedisi, XXXXIII, 15-19.
- ATAR, Fahrettin, (2007), “**Nikâh**” TDV İslâm Ansiklopedisi, 2007, XXXIII, 112-117.
- AYDIN, Mehmet Âkif, (1988), “**Ahvâli Şahsiyye**” TDV İslam Ansiklopedisi, II, 191.
- AYDIN, Mehmet Âkif, (1989), “**Aile**” TDV İslam Ansiklopedisi, II, 196-200.
- AYDIN, Mehmet Âkif, (2003), “**Mehir**” TDV İslam Ansiklopedisi, XXIX, 389-391.
- BAHÇEKAPILI, Nedim, (2008), “**İslâm ve Kilise Hukuku Açısından Aile ve Evlilik**” Avrupa İslâm Üniversitesi İslâm Araştırmaları Journal of Islamic Research, I, 29-38.
- BUHARÎ, (1422h) **el-Cami'ul-Müsnedü's Sahih**, Dar-Tuku'n-Necat, Dımaşk.
- EBU DAVUD, (2009) **Sünenü Ebû Dâvûd**, Daru Risale, 1.Baskı.
- ERUL, Bünyamin, (2014) **Sahabenin Sunnet Anlayışı**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.
- ITR, Nureddin, (2013) **Buluğu'l-Meram Şerhi**, Ter: Efe Ahmet, Albayrak Fatih Mehmet, Yıldırım Ahmet Hamdi, Yıldız Nureddin, Tahlil Yayınları, İstanbul.
- İBN EBİ ŞEYBE, (2015) **el-Musannef (fi ehadis vel-asar) Tercemesi**, Editör: Özbek, Yusuf, Ocak Yayıncılık, İstanbul.
- İBN HACER, (2009) **Muhtasaru'l Fethu'l-Bari**, Ter: Heyet, Polen Yayınları, İstanbul.
- İBN MACE, (2009) **Süneni İbn Mace**, Daru Risale, 1.Baskı.

- İBN RÜŞD, (2015) **Bidayetü'l-Müctehid ve Nihayetü'l-Muktesid**, Çev: Ahmet, Meylani, Ensar Yayınları, İstanbul.
- İLA, Sevde, (2007) **Hz. Âişe ve Peygamber Sonrası Siyasi Hayattaki Rolü**, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KARAMAN, Hayreddin, (2012) **Mukayeseli İslâm Hukuku**, İz Yayıncılık, İstanbul.
- KAHRAMAN, Abdullah, (2009) **Kadın Fakihlerin Öncüsü**, Diyanet İlmi Dergi, (Diyanet Dergisi) XXXXV, II, 73-90.
- KINAR, Kadri, (1995) **Hz. Âişe'nin İctihad Metodu ve Kaynakları**, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- KOMİSYON, (2006) **(Diyanet) İlmihali**, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- KÖSE, Saffet, (2006) **Hz. Ömer'in Bazı Uygulamaları Bağlamında Ahkâmın Değişmesi Tartışmalarına Bir Bakış**, İslâm Hukuku Araştırmaları Dergisi, VII, 13-50.
- MALİK, el-Muvatta, Daru İhya et-Turasi'l-Arabi, Beyrut.
- MAHMAT, Emine Cankat, (2004) **Hz. Âişe'nin Siyasi Olaylardaki Rolü**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- MAVSİLÎ, (2012) **El-İhtiyar li Ta'lili'l-Muhtar**, Ter: Keskin Mehmet, Hikmet Neşriyat, İstanbul.
- MÜSLİM, Trhsz. el-Musnedü's-Sahih, Daru İhya, Beyrut.
- NESÂÎ, (2011) **es-Sünenü'l-Kübra**, (Sünen-i Nesâî), Çev: Güngör, Yaşar, Ocak Yayıncılık, İstanbul, 1.Baskı.
- SABÛNÎ, Muhammed Ali, (2011) **Revai'ül-Beyan fi Tefsir-i Ayatil-Ahkam min-el-Kura'n Tercümesi (Ahkam Tefsiri)**, Ter: Taşkesenlioğlu Mazhar, Şamil Yayınevi, İstanbul.
- SOFUOĞLU, Mehmed, (1987) **Sahihi Buhârî ve Tercemesi**, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- TİRMİZÎ, (1975) **Süneni Tirmizî**, Daru Mustafa el-Babi, Mısır, 2.Baskı.
- USLAN, Pınar, (2003) **Hz. Âişe'nin Bayan Öğrencileri**, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- ZERKEŞÎ, (2014) **el-İcabe, (Hadiste Eleştirel Yaklaşımın Öncüsü Olarak Hz. Âişe)**, Çev: Erul, Bünyamin Otto. Ankara, 6.Baskı.

Muhaddislere Verilen Unvanlar*¹

رتب الحفظ عند المحدثين

Abdullah b. Sâdık el-Ğumârî²**Necmeddin ŞEKER**

Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi;

nseker38@hotmail.com**Özet**

Bu makale isminden de anlaşılacağı üzere hadis ilmiyle meşgul olan kimselere verilen bir kısım unvanları konu edinmektedir. Yazar klasik kaynaklarda hadisçileri derecelendirmek üzere ihdas edilmiş olan talip, muhaddis, hâfız, hüccet hâkim gibi bir kısım unvanların yanlış kullanıldığını iddia etmektedir. Bunun yerine hıfzın mertebelerinin müsnîd muhaddis, müfîd, hâfız ve emru'l-müminîn olması gerektiğini söyleyerek Ehl-i Hadisin klasik döneme ait kullanımlarından verdiği örnekler ve yaptığı açıklamalarla bunu ispatlamaya çalışmaktadır.(çev.)

Bismillahirrahmanirrahim³

Münâvî *Şemail Şerhi*'nin⁴ baş taraflarında el-Mutarrızî (610/1213)'den⁵ şunu nakleder: Ehl-i hadisin bir kısım mertebeleri vardır.

* Bu başlık makalenin muhtevsından hareketle bizim kendi tasarrufumuzla verdiğimiz bir isimdir. Makalenin orijinal başlığı “*Muhaddislere Göre Hıfzın Mertebeleri*” (رتب الحفظ عند المحدثين) şeklindedir.

¹ Geliş/Kabul Tarihi: 29.11.2017/10.04.2018 – Çeviri Makale

² Ebu'l Fazl Abdullah b. Muhammed b. Sadık b. Ahmed b. Kasım el-Ğumârî, 1910 yılında Fas Tanca'da dünyaya geldi. Fas Karavîyn Üniversitesinde eğitim gördükten sonra 1930'da Mısır'a gitti. Uzun yıllar Ezher Üniversitesinde çalıştı. 1970'te Ülkesine dönünceye kadar burada ilmi çalışmalarına devam etti. Yüz civarında çalışması bulunan müellif 1993'te Tanca'da vefat etti. Bu konuda detaylı bilgi için bkz. Faruk Hamâde, *Abdullah b. Sadık el-Ğumârî*, Dâru'l-Kalem, Dimeşk, 2006.

³ Bu makale Muhaddis, Allâme Abdullah b. Sâdık el-Ğumârî tarafından hazırlanmış olup aslı Fas'ta yayınlanan “*Hakka Davet Dergisi*”nin Kasım 2009 sayısında رتب الحفظ عند المحدثين ismiyle neşredilmiştir. Bu yazı aynı zamanda müellifin kendi biyografisi olarak hazırladığı “*Sebilu't-Tevfik Fi Tercemeti Abdillâh b. Sadık*” isimli eserinde de yer verilmiştir.

⁴ Tirmizî'nin eş-Şemâ'ilü'l-Muhammedîye adlı eserinin en önemli şerhi olup İstanbul (1290) ve Kahire'de (1317, 1318) Münâvî'nin şerhi olarak neşredilmiştir. (çev)

⁵ Ebu'l-Feth Burhânuddîn Nâsr b. Abdisseyyid b. Alî el-Mutarrızî el-Hârîzmî, hayatı eserleri ve ilmî görüşleri konusunda geniş bilgi için bkz. M. Said Çögenli, “Mutarrızî” maddesi, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul, 2006, 31, 375,376.(çev.)

Bunların ilki **Talib** yani (hadis eğitime) yeni başlayan (mübtedî') kimsedir.

Sonra **Muhaddis** gelir. Bu tabir, hem hadis rivayetini üstlenen hem de hadis dirayetine özen gösteren kimseler için kullanılır.

Daha sonra **Hâfız** gelir. Bu ifade ise yüz bin hadisi metin ve senediyle birlikte ezberleyen kimseler için kullanılır (an bir sıfattır).

Arkasından **Hüccet** gelir. Bu da üç yüz bin hadisi bilen kişidir.

En son **Hâkim** gelir. Bu (sıfat) da mervî olan bütün hadisleri bilen kimseyi niteler.

(Ancak) Ehl-i hadis bu derecelendirmeyi kabul etmedikleri gibi buna itibar da etmezler. Çünkü yapılan bu derecelendirme, kendileri tarafından geliştirilen terminolojiye (oluşturdukları ıstıhlara) aykırıdır.

Zira (İslamî terminolojiye göre):

Talib: Bütün ilim dallarında eğitime yeni başlayan kimse için kullanılır. Sadece hadis (ilmin)'e has değildir. (Bu konuda) Taberânî'nin İbn Mesûd'dan zayıf bir senetle rivayet ettiği bir hadiste Rasulullah (sav) şöyle buyurur: “Açgözlü iki grup insan vardır ki elde ettiği şeylere doymaz; (Birincisi) ilim **talibi** (diğeri de) dünya talibi.”⁶

Hüccet: Bu ıstılah (cerh ve ta'dil ilmindeki) ta'dilin mertebelerinden birisidir. Hıfz ile ilgili değildir. Bu mertebeye Zehebî'nin Tezkiretu'l-Huffaz'da ifade ettiği gibi “sıka”dan üstün bir mertebedir. Bu konunun izahı Allah'ın yardımıyla ileride gelecektir.

Hâkim'e gelince: bunun hıfz veya tadil ile bir ilgisi yoktur. Bu bazı hâfız ve muhaddislerin ailevî bir lakabıdır. (Mesela) bunlardan birisi h. 378'de vefat etmiş olup “Kitabu'l-Kuna” ve diğer kitapların müellifi olan Hâfız Ebu Ahmed Muhammed b. Muhammed b. Ahmed b. İshak en-Nisâbûrî el-Kerâbîsîdir. Onlardan bir diğeri ise Müstedrek'in vd. kitapların sahibi olan Hâfız Ebu Abdillâh Muhammed b. Abdillâh b. Muhammed b. Hamdeveyh b. Naîm ed-Dabî en-Nisâbûrî'dir. (Bu kişi aynı zamanda) İbn Bey' olarak da bilinir. H. 405'de vefat etmiş olup Hakimu'l-Kebîr'in talebesidir. Onlardan bir diğeri de Hâfız Ebu'l-Kasım Ubeydullah b. Abdillâh b. Ahmed b. Muhammed b. Haskân el-

⁶ Aynı rivayet *Darımî 'nin Mukaddime'sinde* bir kısım lafız farklılıklarıyla birlikte mevkuf olarak yer almaktadır. Bkz. Dârimî, Abdullâh b. Abdırâhman, *es-Sünen*, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992. *Mukaddime*, 338, 339.

Kureşî el-Âmîrî en-Nisâbûrî el-Hanefî'dir. (Bu zat) İbn Hiza' ve Haskânî olarak bilinir. Müstedrek sahibi Hâkim'den (ilim) almıştır. H. 470'den sonra vefat etmiştir. Hâkim olarak adlandırılardan birisi de muhaddis Ebu'l-Hasan Ali b. Ahmed b. Muhammed b. Hasan el-İsterâbâdî'dir. (Bu zat) h. 432 de hadis rivayetine başlamıştır. Tacu's-Subkî, Tabakatu's-Şafiyetu'l-Kübra'da onun (hayatı) ile ilgili bilgi vermiş ancak vefat tarihinden bahsetmemiştir. Müteahhirûn'un hiçbir araştırma yapmadan el-Mutarrîzî'nin sözünü taklit ederek nakletmeye meyletmeleri ilginçtir.

Ehl-i Hadise göre hıfzın mertebeleri gerçekte şunlardır:

- 1) MÜSNÎD
- 2) MUHADDİS
- 3) MÜFÎD
- 4) HÂFİZ
- 5) EMRU'L MÜMİNİN Fİ'L-HADİS

1) **MÜSNÎD:** “ ٠ ” harfinin kesresi ile okunur: (Hadisin) metni konusunda bir uzmanlığı olmasa da muayyen bir sıfatla hadisteki teselsül⁷, inkıta⁸ ve ittisal⁹ bakımından senede itina gösteren kimsedir. (Mesela Şeyhimiz(!) Allame Hüseyinî et-Tahtâvî el-Hanefî bu asrın rakipsiz bir müsnîdidir. Onun “*el Mes'a el-Hamîd ila Beyânî ve Tahrîri'l-Esânîd*” isimli bir kitabı vardır. (Müellif bu eserde) yaklaşık 400 “sebet”¹⁰ (türü rivayet) üzerinde isnat araştırması yapmıştır. (Bu araştırmada) şüpheli birçok durum ile ilgili olarak (okuyuculara) uyarıda bulunmuştur. (Bunlar) Fihristu'l-Feharis'de¹¹ yer alan şüpheli durumlar olup metinlerde pek fark edilmezler.

2) **EL-MUHADDİS:** Kütübü Sitte'yi, Muvatta'yı, Darımî'nin, Darekutnî'nin ve Beyhâkî'nin Sünnen'leriyle Hakîm'in Müstedreki'ni

⁷ Hadisin Mürsel olarak rivayet edilmesini ifade eder. Bkz. Abdullah Aydın, *Hadis İstılahları Sözlüğü*, s. 155.

⁸ Senette ravi düşmesi, ravi atlanması anlamındadır. Bkz. Abdullah Aydın, *Hadis İstılahları Sözlüğü*, s. 76.

⁹ Hadisin senedindeki râviler arasında bir kopukluğun, atlamanın bulunması demektir. Bkz. Abdullah Aydın, *Hadis İstılahları Sözlüğü*, s. 79.

¹⁰ Bir kimsenin içinde hocalarının isimlerini, senetlerini, semâ ettiği hadisleri, bu semâ'da kendisine eşlik eden râvilerin isimlerini topladığı mecmua'lara verilen bir isimdir. Bkz. Abdullah Aydın, *Hadis İstılahları Sözlüğü*, s. 136.

¹¹ Bu eser Abdülhay el- Kettânî'nin eseri olup orijinal adı *Fihrisü'l-Fehâris ve 'l-esbât ve mü'cemu'l-meâcim ve 'l-meşyehât ve 'l-müselselât*'tir. III cilt olan eser 1984'de Beyrutta basılmıştır. Bkz. M: Yaşar Kandemir, “*Fehrese*” *TDV İslâm Ansiklopedisi*, XII/298.

ve Ahmed b. Hanbel'in Müsnedi'ni sema metoduyla alan; bunların yanı sıra çok sayıda metin ezberleyen kimseler için kullanılır. Bu zamanda hadis ezberlemek veya ihtiyaç hissettikçe onlara ulaşmak için Camiu's-Sağır'e birkaç defa müracaat eden kişinin (buradaki) hadislere zihnen aşinalık peyda etmesi kâfidir. Camiu's-Sağır on binlerce hadis ihtiva etmektedir. Ancak (dikkatli olmak gerekir) bu kitabın içinde sahih, hasen ve zayıf hadisler, hatta mevzu rivayetler dahi vardır.

3) **EL-MÜFİD**¹²: H.3. asırda ortaya çıkmış bir unvandır. Hâfiz Hatîb (Bağdâdî) (bu konuda) şöyle demiştir: Bana Muhammed b. Abdillâh, Ebu Bekir Muhammed b. Ahmed b. Muhammed b. Yakub'dan rivayetle şöyle dedi: "Musa b. Harun beni Müfid olarak isimlendirdi." Zehebî de: "Bu ifade lakap olarak ilk defa bu dönemde – h. 300 den önce¹³ - kullanılan bir ibaredir" dedi. Hüccet Sika'dan üstün olduğu gibi, Hâfiz da örfte Müfid'den daha üstündür. (Yukarıda) zikredilen Ebu Bekir'in dışında Müfid lakabı ile nitelendirilenler (den bir kısmı) şunlardır: Ebu Bekir ve Ebu Abdillâh Muhammed b. Yusuf b. Yakub er-Râkî el-Muerrih. (Bu zat) Taberânî'den ve başkalarından (hadis) rivayet etmiş olup h. 382 de vefat etmiştir. Hatîb (Bağdâdî) onu ehl-i hadisin fazileti konusunda hadis uydurmakla itham etmiştir. (Bu konuda uydurulduğuna) işaret edilen hadisin lafzı bildiğim kadarıyla şöyledir:

"Kıyamet günü, ehl-i hadis ellerinde mürekkep olduğu halde gelirler. Allah (c.c.) Cibril'e onları getirmesini emreder. (Onlar getirilince) Allah -onlardan daha iyi bildiği halde- onlara kim olduklarını sorar. Onlar da biz ashab-ı hadisiz derler. Allah Azze ve Celle onlara, ادخلوا الجنة على ما كان منكم طالما كنتم تصلون علي في الدار الدنيا 'Sizden birileri bana dünyada iken salavata devam ettiği müddetçe cennete girin' buyurur."

Bunu Hatîb Tarih'inde, Muhammed b. Yusuf er-Râkî tarikiyle şöyle rivayet etmiştir; Taberânî bize ed-Dabrî'den o da Abdurrezzak'tan o da Ma'mer'den o da Zühri'den, Zühri de Enes'ten merfu olarak rivayet etti.

¹² Hadis ıstılahında muhaddis mertebesinden üstün olmakla beraber hâfiz mertebesine ulaşmamış olan hadis âlimi demektir. Bkz. Abdullah Aydınlı, *Hadis İstılahları Sözlüğü*, s. 107.

¹³ Ancak Bezzâr, Musa b. Ubeyde er-Rebezi için: "Müfid'dir, "Hâfiz" değildir" dedi. Er-Rebezi h. 153'te vefat etti.

(Aynı hadisi) Ebu'l-Hasan er-Ruyânî, el-Fevaîd” (isimli eserin)de Abdullah b. Cafer el-Cubaî'den o da Muhammed b. Yusuf er-Râkî'den naklen rivayet etti. Fakat o (bu rivayetinde) Ma'mer > Katade > Enes tarikini kullandı.

(Aynı hadisi) İbn Cevzî Mevzuat'ında Hatîb tarihiyle rivayet ederek: “Bu (rivayetin sıhhati konusundaki) sorumluluk er-Rakî'ye aittir” (الحمل فيه على الرقي) dedi. Zehebî ise bu hadisin Taberânî adına uydurulduğunu söyledi.

(Ayrıca bu rivayeti) Deylemî Müsnedu'l-Firdevs'te rivayet etti. En-Nemîrî ise bu rivayete başka bir tarikle “el-İ'lâm” (isimli eserin)de yer verdi. (Bu senette) Muhammed b. Ahmed b. Malik el -İskenderânî vardır ki (bu zat) meçhul bir râvidir.

Sehâvî ‘Kavlü'l-Bedî’’de bunu iki yönden zayıf olarak ihtisar etti. Bu onun (r.a) gevşekliğindedir. (Oysa) hadis Hatîb'in, İbn Cevzî'nin ve Zehebî'nin dediği gibi mevzu'dur.

Bu hadisin mevzu olduğunu teyit eden bir başka husus da manasındaki bozukluk ve (rivayetin) Abdurrezzak > Ma'mer > Zühri > Enes kanalıyla gelmiş olmasıdır.

Kendilerine “müfid” lakabı verilenlere gelince: (Bunlardan birisi) Mealimu's-Sünen ve daha başka eserlerin sahibi olan Ebu Süleyman Hamd b. Muhammed b. İbrahim b. Hattâb el-Bustî el-Hattâbî'dir. O (aynı zamanda) Müstedrek sahibi olan Hâkim'in de şeyhlerindedir. H. 383 de Afganistan bulunan memleketi Bust'da vefa etmiştir.

(Bir diğeri de) sene 456 da vefat eden Ebu Said Muhammed b. Ali b. Muhammed en-Nisâbûrî el-Haşşâb da bunlardandır.

H.489'da vefat eden Ebu Mansûr Abdulmuhsîn b. Muhammed b. Ali eş-Şeyhî es-Seffâr de “müfid” olarak nitelendirilenlerden bir başkasıdır.

H. 548 de vefat eden Ebu'l-Ferec Abdu'l-Halik b. Ahmed b. Abdulkadir b. Muhammed b. Yusuf el -Yusufî el-Bağdâdî de “müfid” olarak bilinenlerdendir.

(Ayrıca) Ebu Ali Sadreddin Hasan b. Muhammed b. Muhammed b. Muhammed et-Teymî el-Bekrî es-Sûfî- ki 656 senesinde vefat etmiştir- müfid olarak nitelendirilenlerden bir başkasıdır.

Sene 656 da vefat eden Şemseddin Ali b. Muzaffer b. Kasım er-Rebî' ed-Dımeşkî de bunlardan birisidir.

(Bunların dışında) müfid, muhaddisin şartlarını taşıyan ve talebelerin istifadesi için Huffâz'ın imla meclislerindeki istimla' görevini îfa eden (yani onlara duymadıklarını duyurmak, anlayamadıklarını kavratmak için de gayret gösteren kimsedir. Bu (aynı zamanda) "ilel" in bilinmesinin yanı sıra "âli isnad" in "nazil isnad" dan ayırt edilmesi ve "bedel"¹⁴ "musafaha"¹⁵ ve "muvafakat" in¹⁶ bilinmesi için (gerekli)dir.

Bunun delili, Ebu Davud ve Nesâî'nin Râfi b. Amr'dan rivayet ettikleri şu hadistir: " *Ben Rasulullah'ı (sav.) Mina'da Duhâ (güneşi) yükselirken alaca renkli katırının üzerinde insanlara hitap ederken gördüm. (Bu arada) Ali (r.a.)'ndan (duyduklarını) diğerlerine aktarıyordu.*"

(Bu konuyla ilgili olarak) Sahih (?) de (yer alan bir rivayet) Ebu Cemre'den şöyle nakledilmiştir: " *Ben, İbn Abbas ve insanlar arasında tercümanlık yapıyordum.*"

4) **HÂFİZ:** Bunun tarifi konusunda "müteşeddî"¹⁷ ve "mütesahil"¹⁸ (âlim)ler arasında ihtilaf vardır. Bu konuda kabul görmüş genel tanıma göre "Hâfız"ın (şu) üç şartı taşıması gerekir:

1- Metinleri ezberlemesi; ancak bu durumda ezberlediği hadis sayısı 20 binden az olmamalıdır.

2- Senetleri ezberleyip sahihini sakiminden ayırt edebilmelidir.

3- Râvi tabakalarını ve hallerini, tabaka tabaka, -bilmediği bildiğinden az olacak şekilde- öğrenmelidir. Öyle ki bir râvi hakkında "ben bu râviyi tanımıyorum" dediğinde o (tanımadığı) râvi meçhul bir râvi olarak kabul edilir.

Hâfızlar ezberlediklerinin azlığına veya çokluğuna göre farklılık arz ederler.

İşte bunun bir kısım örnekleri:

¹⁴ Bir ravinin mutemet bir kitapta yer alan bir hadisin rivayetinde, farklı bir senetle bu kitap müellifinin şeyhinin şeyhinde müellifle birleşmesi demektir. Bkz. Abdullah Aydın, *Hadis İstılahları Sözlüğü*, s. 40.

¹⁵ Meşhur hadis musannıflarından birinin rivayet ettiği bir hadisin senedindeki ravi sayısı ile aynı hadisi rivayet eden başka birinin senedinde bu ravinin şeyhinden veya şeyhinin şeyhinden sonraki ravi sayısının eşit olmasıdır. Bkz. Abdullah Aydın, *Hadis İstılahları Sözlüğü*, s. 113.

¹⁶ Meşhur hadis musannıflarından birinin rivayet ettiği bir hadisi, senette musannıfın şeyhinde birleşmek üzere musannıfa uğramayan bir senetle rivayet etmek demektir. Daha geniş bilgi için bkz. Abdullah Aydın, *Hadis İstılahları Sözlüğü*, s. 122.

¹⁷ Ravi değerlendirmelerinde sıkı olup aşırı giden cerh ve ta'dil âlimlerini niteleyen bir ifadedir. (çev.)

¹⁸ Ravi değerlendirmelerinde titizlik göstermeyen, gevşek davranan cerh ve ta'dil âlimlerini niteleyen bir ifadedir. Bkz. Abdullah Aydın, *Hadis İstılahları Sözlüğü*, s. 120.

Yakub ed-Devrâkî: “Hüseyim’in ezberinde yirmi bin hadis vardır” dedi.

Yahya b. Maîn, İbn Mübârek’in kitaplarında yer verdiği hadis sayısının 20 bin olduğunu söyledi.

Yezid b. Harun (bu konuda): “İsnatlarıyla birlikte 24 bin hadis ezberledim” Bunda övünme yok. Şamlılardan da 20 bin (hadis) ezberledim. Bu konuda kimseye veremeyecek bir cevabım yok (لا اسأل عنها) dedi.”

Aynı şekilde Yezid b. Harun şunu da ekledi: “ Fiten hadislerini bir defa dinleyip (Bunlardan da) 20 bin tanesini ezberledim. Dileyen bunlara tek bir harf sokuştursun, ben onu ayırt edebilirim. (Oysa) Fiten hadisleri uzundur. (Bazen) Yaklaşık bir defter (kırtas) kadar olabilir.

Bunu Nesâî Sünnen-i Kübrâ’sında, İbn Ebi Hatîm ve Taberânî tefsirlerinde, Ebu Ya’la Mu’cem’inde (hepsi de) Yezid b. Harun > Esbağ b. Zeyd > Kasım b. Ebi Eyûb > Said b. Cübeyr > İbn Abbas tarikiyle rivayet ettiler.

İbn Kesir (bu rivayetin) İbn Abbas’ın kendi sözü olup mevkuf olduğunu, (hatta) bu konuda merfu rivayetlerin yok denecek kadar çok az olduğunu söyledi.

Bence İbn Abbas, bu rivayeti Ka’bu’l-Ahbar ve benzeri kimselerden almış olduğu israiliyât (haberleri arasında) rivayet etmiş gibidir. Bunu Şeyhimiz Hâfız Ebu’l-Haccac el-Mizzî’nin söylediğini duydum.

Hâfız Heysemî, Mecmuz-Zevâid’de bu rivayeti Ebu Ya’lâ’ya nispet ettikten sonra şöyle dedi: Bu rivayetin ricâli, Esbağ b. Zeyd ve Kasım b. Ebi Eyyub hariç Sahih’in ricalleri(nden)dir. (Hâlbuki) onların her ikisi de “sika” kimselerdir.

Bana göre Asbağ’ın *Mizanu’l-İtidal*’daki biyografisinden bahsedilirken yer verilen kunut dualarıyla ilgili hadisin râvilerinden birisi düşmüştür. Yine aynı şekilde Kasım’ın *Tehzibu’t-Tehzib*’deki terceme-i halinde de (bir yanlışlık) vaki olmuştur. Bu (bence) bir tashiftir.¹⁹

Davud b. Amr ed-Dabîy şöyle dedi:

İsmail b. İyaş bize hıfzından hadis naklediyordu. Onun yanında hiçbir zaman bir kitap olduğunu görmedim. Abdullah b. Ahmed b. Hanbel ona, on bin hadis ezberleyip ezberlemediğini sordu. O da: “on bin, on bin” (nice on bin...) dedi.

¹⁹ Hadiste nokta, harf ve hareke yanlış yapmak demektir. Bkz. Abdullah Aydın, *Hadis İstılahları Sözlüğü*, s. 150.

Babam Ahmed onunla ilgili olarak: “Bu Vekî’ (b. Cerrâh) gibi (bir adamdır)” dedi.

Harb el-Kirmânî şöyle dedi: “ Said b. Mansûr bize hâfızasından on bin civarında hadis imla ettirdi.

Sünnen sahibi Ebi Davud’un oğlu Hâfız Ebu Bekir şöyle dedi: “Ben İsbahân’da hıfızımdan 36 bin hadis rivayet ettim. Bunlardan (sadece) yedi tanesi hususunda yanılmaktan dolayı ilzam edildim. Daha sonra oradan ayrılınca kitabıma baktım. Onlara tahdis ettiğim rivayetlerden beş tanesinin kusurlu olduğunu (yani beş tanesinde yanlış olduğunu) fark ettim.

Hâfız Ebu’l-Hafs İbn Şahin şöyle dedi: İbn Ebi Davud bize hadis imla etti. Ancak hiçbir zaman elinde kitap (olduğunu) görmedim. O hep hıfızından imla ettirirdi. Gözlerini kaybettikten sonra, (gelir) minbere oturur, oğlu Ebu Amr ise elinde kitapla onun yanına yansaırdı. (Oğlu sadece hatırlatmak için): “falanca hadis” derdi. O (İbn Ebi Davud) da hâfızasından onu serdederde. Dersin sonuna kadar bu böyle devam ederdi.

Bir gün bize ezberinden fiten hadislerini okudu. Bunun üzerine Ebu’t-Temâm ez-Zeynî ayağa kalkıp şöyle dedi: “Tebrik ederim, İbrahim el-Harbi hariç (bu güne kadar) hâfızası seninkinden daha güçlü olan birini görmedim.” Bunun üzerine (Ebu Davud): “İbrahim’in ezberlediği bütün hadisleri ben de ezberledim. Hatta ben Nücûm (ilmini de) biliyorum, o bilmiyor” dedi.

Buhârî: “Ben yüz bin sahih, iki yüz bin de gayri sahih hadis ezberledim” dedi.

Bir adam Ebu Zu’ra er-Razîye gelip talakına (nikâhına) yemin ederek: “Sen yüz bin hadis ezberledin” dedi. O da (dediğini tasdik sadedinde): “Hanımına dokunabilir (onunla birlikte olabilir) sin” dedi.

Ayrıca Ebu Zur’a: “Kıraat yoluyla on bin hadis ezberledim” dedi.

Hâfız Ebu Abbas b. Ukde şöyle dedi: “Ben isnadıyla beraber yüz bin hadis ezberledim.”

Hâfız Ebubekir b. el-Cuâbî: ise “Ben dört yüz bin hadis ezberledim. Altı yüz bin hadisi de müzakere edebilirim” dedi.

Yine (Ebu Zur’a) şöyle dedi: Ben Rakka’ya geldiğimde kitaplarla dolu bir kitaplığım vardı. (Bir gün) hizmetçim üzgün bir vaziyette geldi ve kitapların zayi olduğunu söyledi. Bunun üzerine kendisine: “Üzülme ey evlat onların içinde, metninde ve senedinde işkâl bulunmayan iki yüz bin hadis vardı.” dedim.

Hâfız'a gelince o da iki nevidir:

1-Fakihlere göre hâfız: Tahâvî, Beyhâkî, Bâcî İbn Arabî el-Muafîrî, Kadı İyâz, Nevevî, İbn Teymiye, İbn Kayyım ve İbn Kesîr gibi kimselerdir.

2-Muhaddislere göre hâfız: Bunlar hâfızların kahir ekseriyetidir.

Muhaddislere göre hâfız hem daha fazla hadis ezberleyen hem de daha çok rivayet eden kimselerdir. (Bunlar aynı zamanda) ricalin durumunu (ahvâlini) ve tabakalarını da en iyi bilenlerdir. (Diğer taraftan bu kimseler) “ilel”²⁰ ve “garibu'l-hadis”²¹ konusuna olan hâkimiyetlerinden dolayı tashih²² ve taz'if²³ kurallarını da en iyi bilenlerdir.

Emiru'l-Mü'minîn Fi'l-Hadis:

Hadis hıfzında en yüksek mertebedir. Ondan daha üstün bir derece yoktur.

Bu mertebe ilk olarak h. 2. asırda ortaya çıkmıştır.

Hâfız Suyûtî Tedrib'de bu lakabın Hz. Peygamber'in şu sözüne dayandırılmış olabileceğini söylemektedir: “*Nebi (sav) ‘Allah’ım benim halifelerime merhamet eyle buyurdu. (Oradakiler): Senin halifelerin kimlerdir ey Allah’ın Rasulü? diye sordular. Hz. Peygamber (sav) buyurdu ki: “Benden sonra gelip benim hadis ve sünnetlerimi rivayet edenlerdir.”* Bu hadisi Taberânî ve başkaları da rivayet etmişlerdir.

Ben de diyorum ki: “Bu hadisi Ramâhurmûzî *Muhaddisu'l-Fasıl'da*, Taberânî *Mu'cemmul-Evsat* da, Ebu Naîm *Tarihu'l-Isbahanda*, Hatîb *Şerefu Eshabi'l-Hadis*'de rivayet etmişlerdir. Hepsi de Ahmed b. İsa el-Alevîye > İbn Ebi Fudeyk (Fedîk) > Hişam b. Sad > Zeyd b. Eslem > Ata b. Yesar > Abdullah b. Abbas > Ali b. Ebi Talib kanalıyla rivayet etmişlerdir. Ali b. Ebi Talib bu konuyu şöyle aktarır: “*Rasullah (sav) (bir gün) yanımıza geldi ve şöyle buyurdu: Allah’ım! Halifelerime rahmet eyle. Biz: “onlar kimlerdir ey Allah’ın Rasûlü” diye sorduk. Nebi (sav) şöyle cevap verdi: Onlar benden sonra gelip hadislerimi rivayet eden ve onları insanlara öğretenlerdir”*

²⁰ İletim çoğulu olup hadisin metin ve senesinde bulunan ve ancak mütehasıs hadis âlimlerinin fark edebilecekleri gizli kusurlardır. Bkz. Abdullah Aydınli, *Hadis Istılahları Sözlüğü*, s. 74.

²¹ Hadiste az kullanılmış olduğu için anlaşılması zor olan, açıklamayı gerektiren kelime. Bkz. Abdullah Aydınli, *Hadis Istılahları Sözlüğü*, s. 60.

²² Hadisin sahih olduğunu tespit etmek demektir. (çev.)

²³ Hadisin zayıf olduğunu tespit etmek demektir. (çev.)

Ahmed b. İsa el-Haşimî el-Alevî, Zehebî'nin *Mizan*'da Darekutni'den naklen tercemesine yer verdiği kişidir. Darekutni bu kişi hakkında “yalancı” demiştir. Zehebî ise bu hadisi Remahurmûzî senediyle sevk ettikten sonra onun butlanına hükmetmiştir.

Hâfız Zeylâî, *Nasbu'r-Raye*'de şöyle dedi: Hâfız Ebu Muhammed er-Remahurmûzî *Muhaddisu'l-Fasil*'in baş tarafında Ahmed b. İsa'dan mevzu bir hadis rivayet etmiştir. (Oysa) bu kişi yalancılıkla müttehem bir kimsedir. (Müellifin kastettiği) bu hadistir.

Hatib Bağdâdî (bu rivayeti) *Şerefu' Eshabil-Hadis*'te Abdusselam b. Ubeyde > İbn Ebi Fudeyk (Fedîk) > Hişam b. Sa'd kanalıyla rivayet etmiştir.

İbn Hibban, Abdusselam b. Ubeyd için “hadis hırsızlığı yapardı, mevzu hadisler rivayet ederdi” dedi.

Hadis Hırsızlığı: Râvinin bilinen bir senetle meşhur olmuş bir hadisi (alıp) onu kasten başka bir tarikle rivayet etmesidir.

(Bunun) Misali: Leys ve Yunus'un Zührî'den onun da Enes'ten rivayet ettiği “*kim bana kasten yalan isnad ederse...*” şeklindeki hadistir.²⁴

Bu hadisi Abdusselam, Sufyan b. Uyeyne ve Zührî kanalıyla rivayet etmiştir. Abdusselam, (daha sonra) Leys ve Yunus rivayetini, İbn Uyeyne rivayetine tahvil etmiştir. İşte bu (yapılan) hadis hırsızlığıdır.

(Bu konuda bir başka örnek ise) İbn Uyeyne'nin Zührî'den onun da Said b. Müseyyeb'den, onun da Ebu Hureyre'den naklettiği “*Mü'min bir delikten iki kere ısırılmaz*”²⁵ hadisidir. Abdusselam bunu (da) hırsızlayarak İbn Uyeyne > Zührî > İbn Ebi Zinad > A'rec > Ebu Hureyre senediyle rivayet etti.

Ebu Avâne, sanki bu durumu bilmiyormuş gibi *Sahih*'inde Abdusselam'dan, (bu) hadis(i) rivayet etmiştir.

“el-Hulefâ” hadisinin bir başka tariki daha vardır: Onu Hatib Bağdâdî, *Şerefu Ashabi'l- Hadis*'te tahrir etmiştir. Hatib'in yer verdiği rivayet Ebu Sabbah > Abdulgâfûr > Ebu Hişam er-Rumânî > Hz. Ali kanalıyla gelmektedir. Bu senette nakledilen hadiste Nebi (sav) şöyle buyurmaktadır: “*Benim, ashabımın ve benden önceki nebilerin halifelerinin (haleflerinin) özelliklerini (alametlerini) size haber*

²⁴ Buhârî, Muhammed b. İsmail, *el-Câmiu's-Sahih*, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992. İlim, 38.

²⁵ Buhârî, Edeb, 83; Müslim, Ebu'l-Hüseyn Müslim b. Haccâc, *el-Câmiu's-Sahih*, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992. Zühd, 63.

vereyim mi? Onlar Kur'an'ı, benim hadislerimi ve benden önceki nebilerin sözlerini Allah rızası için taşıyan hamelelerdir."

Bu rivayette adı geçen Abdulgafûr için İbn Hibban "hadis uydururdu", İbn Adîy ise "zayıf ve münkeru'l-hadis"²⁶ demiştir.

Ehl-i hadise göre Nebi (sav)in hadislerinin tebliğinde ve sünnetin neşrinde onun naipleri olduğunda şüphe yoktur. İşte bunlar (bu yönüyle) onun (sav) halifeleridir.

Bundan ötürü onların bir kısmı "hadiste emiru'l-mü'minîn" olarak nitelendirilirler.

Bu, tıpkı hükümlerin infazı, hadlerin uygulanması ve İslâmî merkezlerin himayesi gibi görevlerde yönetici halifelerin Müslümanlara niyabeten "Umerau'l-Mü'minîn" diye isimlendirilmeleri gibidir. (Ancak) nasıl ki her âlim, fazıl veya rey sahibi kimsenin yönetici halife (emiru'l-mü'minîn) olması uygun değildir. (Zira) bu kritik makama gelmek için İslam fıkıh kitaplarında ayrıntılı olarak açıklanmış olan bir kısım şartları taşınması gerekir. Aynı şekilde her hadis hâfızının da hadiste Emirul-Mü'minîn lakabını hak etmesi mümkün değildir. Ancak (bu makamı) aşağıdaki şartları sağlayan kimseler hak edebilir.

- 1- Hem hıfz hem de kitabet bakımından sıkı ve sağlam olması
- 2- İlel ve rical konusunda uzman olması
- 3- Kendi alanındaki ilmî kariyerinin yanı sıra (alanla ilgili) muteber bir kitap telif etmesi gerekir. Ya da alanında mahir olan hadis hâfızlarının ondan hadis almış olması gerekir.

Bu şartların tamamının bir şahısta toplanmasının zorluğundan dolayı, çok az bir kısmı hariç bu lakaba hâfızların çoğu nail olamamışlardır. Bunların da adedi yirmi kişiyi geçmez. Mesela İmam Malik b. Enes onlardan birisidir. Yahya b. Said el-Kattan ve Yahya b. Main: "Malik diğer hâfızlar gibi değişik beldelere "rîhle"de²⁷ bulunmadığı, hac görevi hariç Medine'den ayrılmadığı, Hac için ayrıldığında da hemen döndüğü, bundan dolayı da çok sayıdaki hadisi elden kaçırdığı (elde etme imkânı bulamadığı) halde yine de hadiste

²⁶ Ravi kusurlarını tespit eden cerhin mertebelerinden birisidir. Geniş bilgi için bkz. Abdullah Aydın, *Hadis İstılahları Sözlüğü*, s. 112.

²⁷ Hadis öğrenmek ve hadisle ilgili çeşitli malumat elde etmek için seyahat etmek demektir. Bkz. Abdullah Aydın, *Hadis Terimleri Sözlüğü*, s. 129.

“emiru’l-mü’minîndir.” O aynı zamanda son derece sağlam, rical tenkidinde duyarlı, dikkatli ve uzman bir kimsedir” demektedirler.

Tirmizî *İlel’*inde şöyle dedi: “Ben İshak b. Musa el-Ensârî’den, Maîn b. İsa’nın Malik hakkında şöyle dediğini işittim: “Malik b. Enes, Rasulullah (sav)’ın hadisleri konusunda ت-ى vb. harflerde bile çok titiz davranıyordu.”

Aynı şekilde Ali b. Medînî’den naklen Yahya b. Said el Kattan’ın: “Bu kavim içinde hadisi Malik b. Enes’in hadisinden daha sahih olanı yoktur. Malik hadis ilminde e imam idi” dediği rivayet edilir.

Ayrıca Ali b. Medînî Malik ile ilgili olarak Sufyan b. Uyeyne’den rivayetle şöyle der: “Rical tenkidi ve onların durumunu bilme konusunda Malik’ten daha sağlam kimse yoktur.”

(Bu konuda ayrıca) Yahya b. Maîn şöyle demiştir: “Abdülkerim hariç Malik’in kendisinden hadis rivayet ettiği kim varsa hepsi sikâdır.”²⁸ Bence buradaki Abdülkerim, İbn Ebi Muharrîk’dir. (Yazılışı) mim harfinin ötresi iledir. (Bu kişi) Ebu Umeyye el-Basrî el-Muallîmî’dir.

İbn Abdilberr: “Bu zatın za’fında ihtilaf edilmemiştir. Onun dış görüntüsü Malik’i yanıltmıştır. (Muhtemelen) onun memleketinden olmadığı için Malik onu tam tanııyordu. Ondan ahkâm konusunda hadis almadı. Sadece terğib²⁹ ve faziletler konusundaki hadislerden tahriçte bulundu.”

Hâfız İbn Seyyidu’n-Nas, Tirmizî şerhinde (Bu konuda) şöyle dedi: “Malik ondan (Abdülkerim’den) başka isnatlarla sabit olan: “*Utanmazsan dilediğini yap*”³⁰ ve “*Namazda sağ elin sol elinin üzerine konması*”³¹ ile ilgili hadisleri rivayet etmiştir.

Onun (güvenilir olup olmaması ile ilgili) durum Malik tarafından anlaşılınca “Onun mescitte çok ağlaması beni yanılttı” diyerek hatasını itiraf etti.

²⁸ Ta’dilin mertebelerinden birisi olup güvenilir demektir. (çev.)

²⁹ İyi ve güzel şeyler yapmaya özendirme anlamında kullanılan bir hadis terimidir. (çev.)

³⁰ Buhârî, Enbiya 54, Edeb 78; İbn Mâce, Muhammed b. Yezid el-Kazvînî *es-Sünen*, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992. Zühd 17; Malik, b. Enes, *Muvattâ*, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992. Sefer 46; Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992. IV, 121-122, V, 273.

³¹ Müslîm, Salât, 5.

Abdullah b. Ahmed b. Hanbel: “Ben babama: “Zühri’nin arkadaşları arasında en sağlam kimdir? diye sordum.” (Babam): “Malik her konuda, her alanda en sağlam olanıdır” dedi.

(Bu konuda) İbn Hibban ise şöyle dedi: “Medine’de fukahâdan ricâli ilk tenkit eden kişi Malik idi. O hadiste sika olmayanlardan da yüz çevirir, sadece sahih olan haberleri rivayet eder ve sadece sika olan kimselerden rivayette bulunurdu.

Onun *Muvatta* isimli kitabı sünnet konusundaki faydalı kitaplardan birisidir. İmam Şafî onu şu meşhur sözüyle methetti: “Yeryüzünde Malik’in kitabından daha sağlam (güvenilir) kitap yoktur.”

Onu, şöhretinin yanı sıra *Muvatta* şerhleri ve diğer hadis kitaplarındaki intişarından dolayı başka âlimler de çokça sena ettiler. Bunları zikrederek konuyu uzatmaya gerek yoktur. Ondaki mürsel hadisler³² ile belağ rivayetler³³ olmasaydı ne *Sahihayn*³⁴ ne de başka kitaplar ona üstün gelemezdi.

Malikîler onun kıymetini takdir edemediler. Tearuz durumunda onun “*Müdevven*”³⁵ (adıla bilinen) kitabını *Muvatta*’ya takdim ettiler. Oysa hadis ve fıkıh usulü kaideleri gereği aşağıdaki hususlarda *Muvatta*’nın ona (*Müdevven*’e) takdimi gerekir:

- 1- *Müvatta*’yı İmam Malik kendi eliyle yazdı. Yaklaşık kırk sene onu ayıklamaya çalıştı. Oysa “*müdevven*” eseri böyle değildir. Çünkü onu ne (kendisi) yazdı ne de ayıklamaya çalıştı.
- 2- *Muvatta*’yı İmam Malik’ten yüzlerce âlim rivayet etti. O tevatüren³⁶ nakledilmiştir. Oysa *Müdevven* böyle değildir. Bilakis bu kitabı rivayet etme konusunda İbn Kasım teferrüt³⁷ etmiştir.
- 3- *Muvatta*’nın bütün râvileri İmam Malik’in Medine’li olan arkadaşları/akranlarıdır. Onlar, vefatına kadar onunla birlikte idiler. Hâlbuki *Müdevven*’in rivayeti kendisine nispet edilen İbn Kasım, İmam Malik’in vefatından yirmi yıl önce ondan ayrılmıştı.

³² Tabiûn’dan birinin sahabeyi atlayarak, hadisi doğrudan Rasulullah’a nispet ederek rivayet etmesidir. (çev.)

³³ Nakledilen haberin kendisinden nakledilen kimseye aidiyetine veya ondan işitilmiş olduğuna kesin delalet etmeyen bir edâ şıgası ile rivayet edilen hadisler için kullanılan bir terimdir. Bkz. Abdullah Aydınlı, *Hadis Terimleri Sözlüğü*, s.41.

³⁴ Buhârî ve Müslim’in Sahih’lerine verilen ortak isim. (çev.)

³⁵ Muhtelif hadis malzemesinin belli bir tasnife tabi tutulmadan bir araya toplandığı kitap türüdür. (çev.)

³⁶ Hadislerin mütevâtir senetle rivayet edilmesidir. (çev.)

³⁷ Bir hadisi rivayette ravinin tek kalması. Bkz. Abdullah Aydınlı, *Hadis Terimleri Sözlüğü*, s. 153.

Oysa (hadis ilminde) şeyh³⁸ ile birlikte olmak, ondan ayrı olmaya mukaddemdir.

4- İmam'ın *Muvatta*'daki görüşleri ayetler, hadisler ve haberlerden/eserlerden oluşan delillerle birlikte zikredilmiştir. Oysa ona nispet edilen "*Müdevven*"deki rivayetler delillerle desteklenmekten uzaktır. Bu konunun ayrıntısı bu çalışmanın dışındadır.

(Emru'l-mü'minîn fil-hadîs olanlardan) birisi de *Camîu's-Sahih* sahibi hâfızların imamı ve (hadis) ilmin(in) dâhîsi (Cebelu'l-İlm) olarak nitelendirilen Ebu Abdillâh Muhammd b. İsmail el-Buhârî'dir.

Buhârî hakkında hocası Ali b. el-Medîni: "onun gibisi görülmemiştir" ifadesini kullanmıştır.

İbn Huzeyme de: "Gök kubbenin altında Buhârî'den daha âlim bir hadisçi yoktur" ifadesine yer vermiştir.

Buhârî, hadis ezberleme ve rivayet etmedeki ihatasının yanında son derece sağlam ve "ilel ilmi"nde otoriter birisiydi.

Buhârî'nin "verrak"³⁹larından olan Muhammed b. Hatem şöyle dedi: "Haşîd b. İsmail'den ve başkalarından şöyle söylediklerini duydum: " Buhârî bizimle beraber sema meclislerine katılırdı. Küçük bir çocuk olduğu halde hadisleri yazmazdı. Bu durum günlerce böyle devam etti. Ona neden yazmadığını sorduğumuzda bize : "Siz benim üzerime fazla geliyorsunuz. Bana fazla yükleniyorsunuz. (Size kendimi kanıtlamam için) bana sadece yazdıklarınızı arz ediniz" dedi. Bunun üzerine biz yanımızda olanları arz ettik. O bunların üzerine on beş bin hadis ekleyip tamamını da ezberinden okudu. Hatta biz onun hıfzına güvenerek yazdıklarımızla hüküm vermeye başladık. Böylece hiç kimsenin onu geçemeyeceğini anladık.

Hâfız Ahmed b. Nasr el Haffaf (!) (Buhari için): "Muhammed b. İsmail hadiste Ahmed b. Hanbel'den ve İshak b. Rahaveyh'ten yirmi derece daha bilgilidir" dedi.

³⁸Hadis terminolojisinde bir ravinin kendisinden hadis aldığı kimse için kullanılan bir ıstılahdır. (çev.)

³⁹ Müelliflerin müsvedde eserlerini temize çekmekle veya istinsah edip çoğaltmakla uğraşan kimsedir. Bkz. Abdullah Aydın, *Hadis Terimleri Sözlüğü*, s. 160

Tirmizî : “Ne Irak’ta ne de Horasan’da “ilel”, “tarih” ve “sened” bilgisi konularında Muhammed b. İsmail’den daha âlim birisini görmedim” dedi.

Onun *Camiu’s-Sahih* kitabı Kur’an’dan sonra İslâmî kitapların en kıymetlisi ve en sahih olanıdır. Ümmet onu kabulde icma etti. Meşhur âlimler onu yüceltiler. Onun, hadis hâfızları yanında heybet(l)i (bir duruşu) vardır. O, aynı zamanda azametiyle kalplere de bir heybet (ürperti) salmıştır.

Zehebî *Mizan*’da, *Camiu’s-Sahih*’ten bir hadis zikredip râvisi hakkında tenkitte bulunarak şöyle dedi: “*Camiu’s-Sahih*’in heybeti olmasaydı ben bu hadisi Halid’in münker⁴⁰lerinden sayacaktım.

Münzirî’nin şeyhi, hâfız Ebu’l-Hasan b. Mufaddal el-Malikî şöyle dedi: “Şeyhân’ın⁴¹ veya her ikisinden birinin hadisiyle ihticac ettiği bir râvi muhakkak sağlamdır. (فخر القطرة)

İmam Müslim, Buhârî’in talebesi ve ondan hadis alan birisi olarak onun faziletini (üstünlüğünü) kabul ediyordu. Hatta Darekutnî bu konuda: “Buhârî olmasaydı Müslim ne hadis toplamak için yolculuklara çıkabilirdi, ne de gittiği yerlerden geri dönebilirdi” demiştir.

Hâkim, *Tarihu’n-Nisabur*’da, Ebû Hamîd Ahmed b. Hamdûn’dan şunu rivayet eder: “Müslim’in Buhârî’ye gelerek alnından öptüğünü ve şöyle dediğini bizzat duydum. “müsaade et ayaklarını da öpeyim ey üstatlar üstadı! ve muhaddislerin efendisi!; Ey illetler konusunda hadis tabibi! ” Sonra ona kendisinden rivayet ettiği “keffaretu’l-meclis”⁴² konusundaki bir hadisi sordu. Buhârî de o hadisin illetini izah ederek ona cevap verdi.

Onun *Tarihu’l-Kebîr*’i hakkında Ebu Ahmed el- Hakîm şöyle der: “Bu öyle bir kitaptır ki şimdiye kadar onu geçen olmamıştır. Ondan sonra Tarih, el-Esmâ veya el-Kunâ konularında her hangi bir telifatta bulunmak isteyen ondan müstağni olamamıştır. (Ondan yaptıkları alıntılarını) bir kısmını kendilerine nispet etmişler, bir kısmına da ondan hikâye ederek yer vermişlerdir. Allah ondan razı olsun. O usûl kaidelerini (de) belirleyen(lerden birisi)dir.

⁴⁰ Zaif bir ravinin sika bir raviye muhalif olarak rivayet ettiği hadis türü. Bkz. Abdullah Aydınli, *Hadis Terimleri Sözlüğü*, s. 111.

⁴¹ Buhârî ve Müslim’in ortak ismi. (çev.)

⁴² Bir meclisten kalkarken okunacak dua. (çev.) Söz konusu hadis için bkz. Ebu Davud, Süleyman b. Eş’as, *es-Sünen*, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992. Edeb, 27; Tirmizî, Deâvât,

Hadiste Emiru'l Mü'minîn olanlardan birisi de hâfız ve mutkîn⁴³ olan Ebu Hasan b. Ömer Darekutnîdir. Hakîm, Darekutnî'nin hıfz ve vera⁴⁴ bakımından kendi asrının en birincisi (اوحد) olduğunu, onun kurrular⁴⁵ ve nahivciler⁴⁶ arasında da “İmam” olarak anıldığını ifade ederek şöyle der: “Ben Bağdat'ta dört ay kaldım, birçok defa bir araya geldik, onu bana anlatılanlardan çok daha üstün olarak gördüm. Ona “ilel” ilmi ve hadis şeyhlerinin durumu hakkında (bir kısım sorular) sordum. Onun çokça eserleri vardır. Sözü uzatmak istemediğimden isimlerini zikretmeyeceğim. Ben yeryüzünde onun mislinin olmadığına şahitlik ederim.”

Hatîb ise (Darekutnî için) şunları söyler: “Darekutnî kendi asrında eşine nadir rastlanan birisiydi. O, zamanının efendisi ve döneminin İmam'ı idi. Sıdk, itkan⁴⁷ ve mezhebindeki selamet bakımından zirvede olduğu gibi eser ilmi, ilelu'l-hadisi bilme, esmau'r-ricâl⁴⁸ ilmi ve ahvalu'r-ruvât⁴⁹ ilmi konularında da zirveye ulaşmıştı.

Abdulgânî b. Said el-Ezdî şöyle dedi: “Allah Resulünün hadisleri konusunda kendi dönemleri itibariyle en güzel konuşanlar üç kişidir:

Ali b. Medinî

Musa b. Harun

Ali b. Ömer Darekutnî,

Hâfız Burkânî Darekutnî için: “İlel ile ilgili rivayetleri ezberinden imla ettiriyordu. Ben de onları topladım. İnsanlar onları benim nüshamdan okudular” demektedir.

Zehebî: “Bu nadîde imamın ilmî dehasını anlamak istersen, onun *Kitabu'l-İlel*'ini mütalaa et, dehşete düşer, hayrette kalırsın” der.

Şu'be, Muhammed b. İshak, Abdullah b. Mübarek, Muhammed Yahya ez-Zühî, İshak b. Râhaveyh ve Hâfız İbn Hacer de hadiste emiru'l-mü'minîn

⁴³ Hadiste sağlam ve güvenilir raviyi niteleyen bir ta'dil ifadesi. (çev.)

⁴⁴ Allah'a karşı gelmekten sakınan anlamında tasavvufî bir terim. (çev.)

⁴⁵ Kıraat ilmiyle ilgilenen kimseler.(çev.)

⁴⁶ Arap grameri ile ilgilenen dil bilimciler (çev.)

⁴⁷ Ravinin fazla zapt sahibi, titiz olmasıdır. Bkz. Abdullah Aydın, *Hadis İstılahları Sözlüğü*, s. 79.

⁴⁸ Hadis ravilerinin isim ve künyelerini bilmeyi konu edinen hadis bilgi kolu. Bkz. Abdullah Aydın, *Hadis İstılahları Sözlüğü*, s

⁴⁹ Hadis ravilerinin cerh ve ta'dil bakımından durumlarını inceleyen hadis disiplini. (çev.)

olanlardandır. İbn Hacer onların sonuncusudur. Ondan sonra bu mertebeye ulaşan hiç kimse gelmemiştir. Onun talebelerinden Sehâvî, Deylemî ve Suyûtî gibi hâfızlar gelmişlerse de ona ulaşmamışlardır. Ancak onun kitaplarından tedriste bulunmak suretiyle ona talebe olmuşlar ve ondan çokça istifade etmişlerdir. İbn Hacer, ehl-i hadise göre, hadis ıstılahlarının anlamını bilme bakımından hâfızların hatimesi olarak kabul edilir. Her ne kadar ondan sonra *İhya*'nın şârihî olan Seyyid Murtaza ez-Zebidî de hâfız olarak adlandırılrsa de bu (sadece) kelimenin kullanım alanının genişliğinden dolayıdır.

Merhum dostumuz Allâme Şeyh Muhammed el-Kevserî el-Hanefî, İbn Tolon el-Hanefî'yi de hâfız olarak nitelendirdi. Ben kendisiyle bu konuyu tartıştım. Ancak O (gerekçe olarak): “onun merviyatı çoktur(!)” dedi.

Bana göre Kevserî'nin bu (yaklaşım tarzı bir) mugalatadır.⁵⁰ Zira bir kimsenin merviyatının çokluğu, kendi mesmuatı olmak kaydıyla hâfız olarak nitelendirilmesini sağlayabilir. Oysa İbn Tolon gibi son dönemdeki bazı kimselerin merviyatı icazet yolu iledir. Bu tür icazette amaç, isnat zincirinin devam ettirilmesi ve bu zincirdeki rical ile teberrükte bulunulmasıdır. Hâfız Sehâvî'nin dediğine göre O (İbn Tolon da bu yola başvurarak) Kâbe'nin karşısında (sadece) sufi hırkası giyinip salih kimselerden teberrükte bulunmuştur. Oysa senetlerin munkatı'olduğunu kendisi de biliyordu.

Ben Karavîyyin Üniversitesinde eğitim görürken âmî⁵¹ bir adamın -Allah şanı yüceltsin – babası ve dedesi kanalıyla Seyyid Murtaza'dan icazet yoluyla hadis rivayet ettiğini öğrendim. Kendisine gidip icazet istedim. Bana icazet verdi. Oysa benim birçok şeyh vasıtasıyla Seyyid Murtaza ez-Zebidî'den zaten rivayetlerim vardı.

Ayrıca Mağrib'den dostum Ebu'l-Feyz, Şeyh Abdulhâfız el-Fasî ve Şeyh el-Mekkî el-Betâverî ve Şeyh Fethullah el-Bunânî de “emîru'l-mü'minîn fi'l-hadis” olan kimselerdendir. Allah hepsinden razı olsun.

Abdullah b. Sadık / TANCA

⁵⁰ Yanıltma demektir. (çev.)

⁵¹ Gözleri görmeyen kimseler için kullanılan bir terimdir. (çev.)

KAYNAKÇA

- Abdullah Aydınli, **Hadis Terimleri Sözlüğü**, Timaş Yayınları, İstanbul, 1984.
- Abdullah b. Sâdık el-Ğumârî, رتب الحفظ عند المحدثين Karâvîyyn Üniversitesi **Hakka Davet Dergisi**, Fas, Kasım - 2009.
- “Sebilu’t-Tevfik Fi Tercemeti Abdillah b. Sadık. Ts.
- Abdülhay el- Kettânî, **Fihrisü’l-Fehâris ve’l-esbât ve mü’cemu’l-meâcim ve’l-meşyehât ve’l-müselselât**. I-III Beyrut, 1984
- Ahmed b. Hanbel, **Müsned**, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992.
- Buhârî, Muhammed b. İsmail, **el-Câmiu’s-Sahîh**, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992.
- Dârimî, Abdullah b. Abdirrahman, **es- Sünen**, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992.
- Ebu Davud, Süleyman b. Eş’as, **es-Sünen**, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992.
- Faruk Hamâde, Abdullah b. Sadık el-Ğumârî, **Dâru’l-Kalem**, Dimeşk, 2006.
- İbn Mâce, Muhammed b. Yezid el-Kazvîni, **es-Sünen**, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992.
- Malik, b. Enes, **Muvattâ**, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992.
- Müslim, b. Haccâc, **el-Câmiu’s-Sahîh**, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992.
- Münâvî, Şerhu’s-Şemâ’il-i Muhammediyye, İstanbul (1290) ve Kahire’de (1317, 1318,
- M. Said Çöğenli, “**Mutarrızî**” maddesi, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul, 2006.
- M. Yaşar Kandemir, “**Fehrese**” TDV İslâm Ansiklopedisi, XII/298.

Mizah Anlayışı, Mesleki Stres ve Demografik Özellikler Bağlamında Algı Farklılıkları¹

Bengü HIRLAK

Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Mustafa TAŞLIYAN

Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Buket SEZER

Doktora Öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
buketsezer86@gmail.com

Özet

Bu araştırmada, mizah anlayışı ve mesleki stres ile katılımcıların demografik özellikleri bağlamında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca bu araştırma ile mizah anlayışına ve mesleki strese ilişkin algıların akademisyenlere ve öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini de tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi'nde çalışan akademisyenlere ve bu fakültede öğrenim gören öğrencilere bir anket çalışması yapılmıştır. 32 akademisyen ve 146 öğrencinin verileri araştırma kapsamına alınmıştır. Elde edilen verilerin güvenilirlikleri test edilmiş, akademisyen ve öğrencilerin mizah anlayışı ve mesleki strese ilişkin algılarında farklılık olup olmadığını incelemek için T testi ve Tek Yönlü ANOVA analizleri yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mizah Anlayışı, Mesleki Stres

Perception Differences in the Context of Sense of Humor, Occupational Stress and Demographic Features

Abstract

In this study, it was examined whether there was a meaningful difference in the context of sense of humor, occupational stress and participants' demographic features. Also, it was aimed to determine whether there was a significant difference between academicians and students perception related

¹ Geliş/Kabul Tarihi: 20.04.2017/03.01.2018 – Araştırma Makalesi

to humor and occupational stress. For this purpose, a questionnaire was conducted to the academicians working in Kahramanmaraş Sutcu Imam University, the Faculty of Economics and Administrative Sciences and the students studying in this faculty. 32 academicians and 146 students were included in the study. Obtained datas' reliability analysis was tested and T-test and One-way ANOVA analyzes were conducted to investigate whether there was a significant difference between academicians and students perception related to humor and occupational stress.

Keywords: Sense of Humor, Occupational Stress

GİRİŞ

Stres, hem günlük yaşantıda hem de iş hayatında oldukça sık karşılaşılan kavramlardan bir tanesidir. Günümüzde yaşanan hızlı değişimler ve gelişmeler, sosyal birer varlık olarak tanımlanan insanların üzerinde fiziksel ve ruhsal açıdan baskıların, kaygıların, gerilimlerin, streslerin oluşmasına sebep olabilmektedir. Bu değişim ve gelişmeler, günümüz iş dünyasını daha da zorlaştırmakta, rekabetçi ve aşırı çalışmaya dayalı bir dönemi ortaya çıkarmaktadır. Bu durum da bireylerin değişik şekillerde tepki vermelerine neden olabilmektedir.

Strese neden olan durumların devam etmesi halinde, bireylerin duyguları, stresle başa çıkma çabalarının başarılı olup olmamasına bağlı olarak anksiyeteye, öfkeye, saldırganlığa, duyumsuzluğa, depresyona dönüşebilmektedir (Atkinson vd. 1999: 495; Akt: Göksel ve Tomruk, 2016: 320). Birey, bu duygusal tepkilerin yanı sıra mizah anlayışı kaybı, konsantrasyon bozukluğu, karar verme güçlüğü, unutkanlık, hafıza zayıflığı, aşırı miktarda hayal kurma, fikir miyopluğu, düşük verimlilik, iş kalitesinde düşüş, hatalarda artış, muhakemede zayıflık gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Braham, 1998: 54; Akt: Göksel ve Tomruk, 2016: 320).

Belirli bir düzeye kadar yapıcı olabilen stres olgusu, zamanla insanların fiziksel ve ruhsal sağlıklarını tehdit eden bir unsur haline gelebilmektedir. Özellikle emek yoğun bir özelliğe sahip eğitim sektörü içerisinde önemli bir yeri olan üniversitelerde, akademisyenlerin yerine getirdikleri eğitim ve öğretim hizmetleri öğrencilerle yüz yüze gerçekleşmektedir. Dolayısıyla, akademisyenlerin olumsuz psikolojik durumları ve davranışları öğrencileri doğrudan etkileyebilmektedir.

Yaşamın doğası gereği de, bireyler pek çok zorluklarla ve mücadele edilmesi gereken engellerle karşı karşıya kalabilmektedir. Bundan dolayı da

hayatı çok katı ve zor bir iş şeklinde değerlendirmek ve yaşanan olayları çok ciddi bir bakış açısı ile ele almak, bireylerin yoğun stres içeren bir yaşam sürdürmesine sebep olabilmektedir. Oysa yaşamın tamamından zevk alabilmek, kendine gülebilmek, iyi gelişmiş ve yaşama uyarlanmış bir mizah anlayışının var olması, yaşam stresleriyle mücadele etmeyi kolaylaştırıcı bir unsur olabilir. Stresli bir ortamda mizah uygun biçimde ve şartlarda kullanıldığında çoğu zaman sihirli bir değnek gibi ortama dokunabilir ve gerginliği azaltabilir. Bu açıdan mizah, stresin veya duygusal gerilimin var olduğu durumlarda, ortamdaki duygu yükünü azaltan bir araç olarak işlev görebilmektedir (Öz ve Hiçdurmaz, 2010: 83). Literatürde stres ile mizah anlayışı arasındaki ilişkileri konu alan araştırmalar yer almaktadır. Örneğin; Durmuş ve Tezer (2001: 31) 236 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda, stresle başa çıkma tarzlarının mizah duygusunun yüksek ya da düşük olmasına bağlı olarak değiştiğini tespit etmişlerdir. Yine Nezu ve arkadaşlarının (1988) yaptıkları araştırma sonucunda, mizah duygusunun stres durumlarının etkisini azaltıcı bir işlevi olduğunu tespit etmişlerdir (Akt: Durmuş ve Tezer, 2001: 26).

Araştırmada, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde çalışan akademisyenlerin ve okuyan öğrencilerin mizah anlayışları ve mesleki strese ilişkin algılarını belirlemek ve bu algıların çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Öncelikle araştırma yalnızca Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde çalışan akademisyenler ve okuyan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçları araştırma kapsamında kullanılan ölçekten elde edilen verilerle ve araştırmanın yapıldığı dönemle (2016 yılı) sınırlıdır. Bulguların değerlendirilmesinde, tüm bu kısıtlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

MİZAH ANLAYIŞI

Mizah, devamlı ciddi olmak yerine, olayların ve durumların eğlenceli yanlarını görebilme kabiliyeti olup, düşünceleri, kültürel değerleri şakalarla ve takılmalarla anlatan espri veya gülmeceler olarak tanımlanabilir (Astedt-Kurki ve Isola 2001; Akt: Aydın, 2005: 1).

Lyltle (2001) ise mizahın, karmaşık ve değişken bir zemin üzerinde bir uyarının mutluluk duygusunu tetiklemesiyle meydana geldiğini, burada

gülme gibi bir tepkinin mutlaka meydana gelmesinin gerekmediğini ileri sürmektedir (Akt: Oral, 2004: 20-21).

Mizah, günlük hayatta karşı karşıya kalınan sorunlarla başa çıkmada ve durumsal zorlukların üstesinden gelmede kullanılan etkin bir mekanizma olarak ifade edilebilmektedir. Bu mekanizmanın işleyişi, kişinin kişilik özelliklerine, içinde bulunduğu şartlara ve duygu seviyesine, karşı karşıya kaldığı duruma önem verme derecesine bağlı olarak değişebilmektedir. Ayrıca mizahtan bir saldırı aracı şeklinde yararlanılabileceği gibi bir başka bireyin içerisinde bulunduğu zorluklarla mücadele etmesini sağlayan, rahatlatan bir araç şeklinde de yararlanılabilir. (Thorson ve Powell, 1993; Akt: Cemaloğlu vd. 2012: 695-697).

Eğitim sektörü açısından mizah kavramına bakılacak olunursa; öğrenciler gülümsemesini bilen seviyeli mizah anlayışı olan hocalarını daha çok sevip o hocalarının derslerine daha çok ilgi duyarlar. Ayrıca mizah, öğrencilerin stresle baş edebilme kabiliyetlerini arttırabilir, kendilerini daha mutlu hissetmelerine yardımcı olabilir, mutsuzluklarını hafifletebilir, benlik algılarını pozitif bir yönde destekleyebilir, farklı düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayabilir. Bundan dolayı da mizahın çeşitli boyutlarının incelenmesi ve sınıf ortamında nasıl kullanılacağına bilinmesi gerekmektedir (Oruç, 2010: 57-60).

Bunların yanı sıra mizah anlayışı, insanları rahatlatır, kişisel etkileşimin gelişmesinde rol oynar. Stresle mücadelede en iyi ilaçtır. Mizah, kişinin hata yapmasına yanlış şeyler söylemesine müdahale etmez. Böylelikle kişiler negatif duygularını mizah ile dışarı vurabilir. Böylelikle stresini atan kişi, yeni bir başlangıç için yol alabilir. Çünkü kişi stres altındayken net bir şekilde düşünemez, kendisi için iyi olacak seçenekleri bulamaz. Ama araya biraz mizah anlayışı girerse, kişinin kasları rahatlar, kan basıncı düzenlenir, tansiyon düşer, asabiyet kaybolur ve endorfin salgılanmaya başlar. Mizahın fiziksel ve psikolojik olarak sağlığa etkisi inanılmaz olduğu gibi sosyal yaşamın gelişmesindeki katkısı da inanılmazdır (Lee ve Kleiner, 2005: 184-185).

MESLEKİ STRES

İş yaşamının neredeyse ayrılmaz bir parçası haline gelen ve tanımlanması çok kolay olmayan kavramlardan bir tanesi olan stres ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Yapılan tanımlamalara bakıldığında ise, stres kavramının, genellikle gerilim, baskı, endişe, çelişki, sıkıntıya düşme, engellenme gibi sözcüklerle özdeşleştiği bilinmektedir (Kaya ve Keskin, 2008: 372).

Iwancevich, Gibson ve Donelly tarafından geliştirilen ve en fazla kullanılan tanıma göre stres; bireysel farklar ve psikolojik süreçler vasıtasıyla gösterilen uyumsuz bir davranım olup, bireyin üstünde aşırı psikolojik ya da fiziksel baskılar yapan, herhangi bir dış ve iç hareket, durum ya da olayın organizmaya yansıyan sonucudur (Artan, 1986: 39, Akt: Okutan ve Tengilimoğlu, 2002: 16-17, Aydın, 2016: 4).

Mesleki stres diğer bir ifadeyle iş stresi veya örgütsel stres kavramı ise, iş ortamında meydana gelen, üretkenliği ve verimliliği etkileyen, çalışanın zorlanma durumu şeklinde ortaya çıkmaktadır (Güner vd. 2014: 59). Mesleki stres, bireyin yeteneklerindeki yetersizliklere, fiziksel ya da psikolojik nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan ve bireyde gerilim yaratan durum olarak tanımlanmaktadır (Arnold vd. 1995; Akt: Clegg, 2001: 102). Mesleki stres, hem organizasyondaki bireyler hem de organizasyonun kendisi için önemli sorunlar ortaya çıkarabilmektedir (Özkaya vd. 2008: 164).

Birçok uzman ve sağlık kuruluşuna göre; iş sebebi ile yaşanan stres, bir hastalık olarak değerlendirilmektedir. Bu stres sonuç olarak, çalışanların performanslarında azalmaya, kişiler arası ilişkileri bozmaya, depresyon ve kaygı bozukluklarının oluşumuna sebep olabilmektedir. Ayrıca işin yapılış şeklinden kaynaklı mesleki stres oluşabileceği gibi, işletmenin yapısından, fiziki çevre koşullarından ya da çalışanların bireysel özelliklerinden de mesleki stres oluşabilmektedir. Eğer strese sebep olan faktörler iş yerinden kaynaklanıyor ise, strese başa çıkabilmek kolaylaşabilmektedir. Bireylerin strese gösterdiği tolerans farklı olmakla birlikte, yapılan birçok araştırmanın sonucunda stres oluşumuna neden olan faktörlerin ortak olduğu tespit edilmiştir. Bu faktörlerin başında ise uzun çalışma saatleri, çok fazla iş yükü ve sorumluluk, yanlış alanda kariyer yapmak, iletişim zayıflığı, iş tatminsizliği, rol belirsizliği, yönetim tarzı, işi kaybetme korkusu, fiziki mekân ve çevre koşullarının elverişli olmaması gibi sorunlar gelmektedir (Aytaç, 2002: 8-9).

Yükseköğretim açısından bakıldığında ise, stresin akademisyenlerin yaşamlarının niteliğini, üretimini, performansını, iş doyumunu ve sağlığını olumsuz yönde etkilediğini gösteren kanıtlar gitgide artmaktadır. Üniversitedeki akademisyenlerin mesleki stresleri hususunda yapılan araştırmalarda, akademisyenlerden aşırı beklentilerin onları strese soktukları tespit edilmiştir. Örneğin; Armes ve Watkins (1983) yaptıkları araştırma sonucunda, akademisyenlerin iş streslerinin kaynağının, onların “ne olmaları gerektiği” ile “ne oldukları” arasındaki sapma olduğunu belirlemişlerdir (Balci, 1994: 290-292). Yine, ABD’de Chronicle of Higher Education tarafından yapılan bir araştırmada akademisyenlerin akademik programları geliştirme, onları toplumun ihtiyaçlarına göre şekillendirme ve daha fazla

öğrenciyi fakültelerde kalmaya özendirme baskısı altında oldukları bulunmuştur (Evangelauf, 1985, Akt: Balcı, 1994: 292). Bu ve bunun gibi birçok faktörün akademisyenlerin iş stresi algılarını etkilediği düşünülmektedir.

Akademisyenlik mesleği, insanlarla yüz yüze iletişimi gerektiren bir meslektir. Akademisyenler fiziksel ve psikolojik açıdan yoğun stres altında çalışmaktadırlar. Bunun sebebi de öğrencilere sundukları eğitim-öğretim hizmetleri ile birlikte bilimsel araştırma yapma ve diğer toplumsal hizmetleri verme yükümlülüklerinin bulunmasıdır. Akademisyenlerin başarılı olmaları öğrencilerine, iş arkadaşlarına, yöneticilerine ve kurumlarına kısacası toplumun pek çok kesimine pozitif bir şekilde yansiyacaktır. Dolayısıyla akademisyenliğin iş doyumunu gerektiren mesleki alanlar arasında yer aldığı bilindiğinden, destekçi bir örgütsel yapının oluşturulmasının oldukça büyük bir önem arz ettiği düşünülmektedir. Kısacası eğitim örgütlerinde eğitim hizmetinin kalitesi, eğitim verenlerin kendilerini fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı hissetmelerine bağlı olduğundan mesleki stres algılarının azaltılması konusunun önemli olduğu söylenebilmektedir.

Stres öğrencileri de çok yoğun bir şekilde etkileyebilmektedir. Üniversiteye başlayan öğrenciler, yeni bir yaşama başlamakta, geldikleri bu yeni çevre, edindikleri yeni arkadaşlar ve öğretim elemanları, yaşanan maddi, akademik sıkıntılar gibi birçok sebeplerden dolayı stres potansiyeli taşıyabilmektedirler. Bunun gibi sebeplerden kaynaklı olarak ortaya çıkan aşırı veya kronik stres, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve performanslarını negatif olarak etkileyebilmektedir (Brown ve Ralph, 1999: 9; Humphrey vd. 1998: 238; Akt. Durna, 2006: 320). Burada önemli olan bireyin stres düzeyinin tespit edilerek ve olabildiğince stresin belirli bir düzeyde tutulup yönetilebilir olmasının sağlanmasıdır (Durna, 2006: 325).

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, katılımcıların mizah anlayışlarının ve mesleki stres algılarının demografik özellikleri bağlamında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye çalışmaktır.

Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın ana kütlesini, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinin İktisadi İdari Bilimler Fakültesi'nde görev yapan akademisyenler ve bu

fakültenin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında akademisyenlere 40, öğrencilere ise 150 anket elden dağıtılmış olup; bu anketlerin uygun şekilde doldurulup doldurulmadığı denetlenmiştir. Toplamda 32 akademisyen ve 146 öğrenci anketi araştırma kapsamına alınmıştır. Anketlerin geri dönüş oranı akademisyenler için % 80, öğrenciler için ise % 97,3' tür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket başlıca üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara ait demografik sorulara, ikinci ve üçüncü bölümde ise araştırma değişkenlerine (mizah anlayışı ve mesleki stres) dair ifadeler yer verilmiştir. Akademisyenler ve öğrenciler için farklı demografik sorular hazırlanmıştır. Kullanılan anket formunda iki araştırma değişkenini ölçmek için güvenilirlikleri test edilmiş ölçekler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin tamamında 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme "kesinlikle katılmıyorum (5), katılmıyorum (4), kararsızım (3), katılıyorum ve (2) kesinlikle katılıyorum (1)" şeklinde yapılmıştır. Araştırmada kullanılan birinci ölçek; Benjelloun (2009) tarafından geliştirilen mizah anlayışı ölçeğidir. Bu ölçekte 10 ifade yer almaktadır. Araştırmada yer alan ikinci ölçek ise; McCarty vd. (2007:690) tarafından kullanılan mesleki stres ölçeğidir. 8 ifadeden oluşan, işle ilgili stresi ölçen bu ölçek, Gershon'un (1999) araştırmasında yer almaktadır ve başlangıçta Davis ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen işle ilgili stres ölçeğinden değişiklikler yapılarak kullanılmıştır (McCarty vd. 2007:679). Orjinali İngilizce olan ifadeler dilimize uyarlanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Anketler ile toplanan verilerin istatistiki analizleri için örneklem grubunun özelliklerinin tespit edilmesine ilişkin frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş, bu inceleme sonucunda veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı, katılımcıların mizah anlayışlarının ve mesleki stres algılarının bazı demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için parametrik testlerden T testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır.

ARAŞTIRMA BULGULARI

Önermelerin Güvenirliği

Araştırmada kullanılan anket formunda yer alan ölçeklerin her biri için güvenilirlik analizi yapılmış ve bu ölçeklerin güvenilirliklerinin test edilmesinde Cronbach Alfa kat sayısı kullanılmıştır. Araştırma kapsamına

alınan değişkenlerin güvenilirlik analizine ilişkin sonuçlar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırmada Yer Alan Ölçeklere İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Değişkenler	Cronbach Alfa Değeri	Önerme Sayıları
Mizah Anlayışı	0,892	10
Mesleki Stres	0,785	8

Yapılan güvenilirlik analizi sonucuna göre, 10 sorudan oluşan mizah anlayışına ilişkin ölçeğin güvenilirlik analizi sonucu alfa değeri (α) 0,892, 8 sorudan oluşan mesleki strese ilişkin ölçeğin güvenilirlik analizi sonucu alfa değeri (α) ise 0,785 olarak bulunmuştur. Literatüre göre, alfa değeri 0,70 veya üzerinde bulunan bir değere sahipse ölçek güvenilir kabul edilmektedir (Nunally, 1978; Akt: Gürbüz ve Şahin, 2014: 305). Buna göre, ankette yer alan tüm ölçeklere ilişkin alfa değerlerinin güvenilir ve kabul edilebilir bir düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmaya katılan 32 akademisyen ve 146 öğrencinin sosyo-demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, bölüm vs.) ilişkin, frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de ve Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2: Akademisyenlere İlişkin Demografik Özellikler

	Frekans	Yüzde		Frekans	Yüzde
Cinsiyet			Medeni Durum		
Kadın	8	25	Bekâr	5	15,6
Erkek	24	75	Evli	27	84,4
			Diğer	-	-
Yaş			Unvan		
25-30 yaş	1	3,1	Prof. Dr.	5	15,6
31-35 yaş	3	9,3	Doç. Dr.	7	21,9
36- 40 yaş	2	6,2	Yrd. Doç. Dr.	11	34,4
41-45 yaş	11	34,3	Öğr. Gör.	9	28,1
46-50 yaş	15	46,8			
Doğduğunuz Yer			Yetiştığınız Yer		
Köy	3	9,4	Köy	3	9,3
Kasaba	2	6,3	İlçe	6	18,8
				12	37,5

İlçe	7	21,9	İl	11	34,4
İl	12	37,5	Büyükşehir		
Büyükşehir	8	25			
Yaşadığımız Yer			Çalıştığımız Bölüm		
Köy	-	-	İşletme	20	62,4
Kasaba	-	-	İktisat	3	9,4
İlçe	5	15,6	Kamu Yön.	3	9,4
İl	8	25	Uluslararası	3	9,4
Büyükşehir	19	59,4	İlişkiler		
			Sağlık Yön.	3	9,4

Tablo 2 (Devamı): Akademisyenlere İlişkin Demografik Özellikler

	Frekans	Yüzde		Frekans	Yüzde
Aylık Gelir			Toplam Çalışılan Yıl		
4000-5000 TL	14	43,7	1-5 yıl	2	6,3
5001-6000TL	7	21,8	6-10 yıl	3	9,4
6001-7000TL	3	9,4	11-15 yıl	5	15,6
7001-8000TL	6	18,8	16-20 yıl	10	31,3
9000-10000TL	2	6,3	21-25 yıl	5	15,6
			26 yıl ve üzeri	7	21,8
Kurumdaki Çalışma Süresi			İdari Görevi		
1-6 yıl	10	31,3	Bulunanlar	8	25
7-12 yıl	3	9,4	Bulunmayanlar	24	75
13-18 yıl	9	28,1			
19 yıl ve üzeri	10	31,3			
Çalışma Saatlerindeki Düzenlemeden Memnuniyet					
Hiç memnun değilim				9	28,1
Memnun değilim				9	28,1
Memnunum				11	34,4
Çok memnunum				3	9,4

Tablo 2'ye göre, katılımcı akademisyenlerin yarısından fazlasının evli ve erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Akademisyenlerin çoğunluğunun 46-50 ve 41-45 yaş aralığında yer aldığı, yardımcı doçent ve öğretim görevlisi olarak görev yaptığı, doğdukları, yetiştikleri ve yaşadıkları yerin il ve büyükşehir olduğu tespit edilmiştir. Yine akademisyenlerin çoğunluğunun

işletme bölümünde çalıştığı, aylık gelirlerinin 4000-5000 TL arasında olduğu, toplam çalışma sürelerinin 16-20 yıl, kurumda çalışma sürelerinin 1-6 yıl, 19 ile daha fazla yıl, 13-18 yıl arasında olduğu, idari görevlerinin bulunmadığı ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nin akademisyenler için düzenlemiş olduğu çalışma saatlerinden memnun oldukları tespit edilmiştir. Özellikle akademisyenlerin yaş aralıklarına ve kurumda çalıştıkları sürelerle bakıldığında çoğunluğunun deneyimli olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 3: Öğrencilere İlişkin Demografik Özellikler

	Frekans	Yüzde		Frekans	Yüzde
Yaş					
Cinsiyet			18- 20 yaş	37	25,4
Kadın	102	69,8	21-23 yaş	102	69,8
Erkek	44	30,2	24-26 yaş	6	4,2
			27 yaş ve üzeri	1	0,6
Bölümünüz					
İşletme	35	24	Kaçıncı		
İktisat	36	24,7	Sınıfsınız		
Kamu Yön	37	25,3	1.Sınıf	10	6,8
Uluslararası	18	12,3	2.Sınıf	6	4,1
İlişkiler			3.Sınıf	91	62,3
Sağlık yön.	20	13,7	4.Sınıf	39	26,7
Şuana Kadar Olan Genel Not Ortalaması					
			Alttan Alınan Ders Sayısı		
1.00-1.50	5	3,4	Yok	62	42,4
1.51-2.00	33	22,6	1 -2	55	37,7
2.01-2.50	61	41,8	3-4	21	14,4
2.51-3.00	37	25,3	5 ve üzeri	8	5,5
3.01-3.50	9	6,2			
3.51-4.00	1	0,7			
Aylık Harcama Miktarı					
			Ailenin Ortalama Geliri		
100TL'den az	2	1,4	1000TL'den az	13	8,9
101-200 TL	14	9,6	1001-1500TL	42	28,8
201-300TL	11	7,5	1501-2000TL	33	22,6
301-400TL	30	20,5	2001-2500TL	9	6,2
401-500TL	33	22,6	2501-3000TL	23	15,8
501-600TL	21	14,4	3001-3500TL	5	3,4
	14	9,6		6	4,1

601-700TL	21	14,4	3501-4000TL	4	2,7
701 TL ve üzeri			4001-4500TL	7	4,8
			4501-5000TL	4	2,7
			5001 TL ve üzeri		

Tablo 3 (Devamı): Öğrencilere İlişkin Demografik Özellikler

	Frekans	Yüzde		Frekans	Yüzde
Yetiştirdiğiniz Bölge					
Akdeniz	72	49,4			
İç Anadolu	10	6,8			
Güneydoğu Ana.	39	26,7			
Doğu Anadolu	12	8,2			
Karadeniz	3	2,1			
Marmara	4	2,7			
Ege	2	1,4			
Suriye	4	2,7			
Ailenin Yaşadığı Yer					
			Köy-Kasaba	29	19,9
			İlçe	39	26,7
			İl	34	23,3
			Büyükşehir	44	30,1
Gelecek İle İlgili Kaygı Durumu					
Evet, çok				78	53,4
Kısmen				56	38,4
Hayır, hiç				12	8,2

Tablo 3'e göre ise, katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu, 21-23 yaş aralığında yer aldıkları, kamu yönetimi, iktisat ve işletme bölümünde, 3. sınıfta okudukları, 2,01-2,50 aralığında genel not ortalamasına sahip olduğu, alttan aldıkları derslerin olmadığı, 401-500 TL ile 301-400 TL arasında aylık harcama düzeylerinin olduğu ve ailelerinin ise 1001-1500 TL ile 1501-2000 TL arasında bir gelir düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun ailelerinin hemen hemen asgari ücret dolaylarında gelir düzeyine sahip olduğu söylenebilmektedir. Katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun Akdeniz bölgesinde yetiştiği, ailelerinin ilçe merkezinde ve il merkezinde yaşadığı görülmektedir. Bölge içerisinde yer almadan ya da yakınlıktan dolayı öğrencilerin okumak için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesini tercih etmiş olabilecekleri düşünülebilir. Yine katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun gelecekle ilgili çok kaygılı oldukları söylenebilir. Bunun sebebinin de ülkemizdeki İİBF bünyesinde yer alan bölümlerden

mezun olan öğrencilerin sayısının fazla olması ve bu nedenle de öğrencilerin gelecekte iş bulma konusunda endişeli olmalarından kaynaklanabilir.

Tablo 4: Araştırmada Yer Alan Ölçeklere İlişkin

Tanımlayıcı Bulgular

Ölçek	Min.	Mak.	X	S
Mizah Anlayışı	1,00	5,00	4,0326	0,76021
Mesleki Stres	1,00	5,00	2,9824	0,83718

Araştırmada yer alan değişkenlerden olan mizah anlayışının ortalaması 4,03 iken; diğer bir değişken olan mesleki stresin ortalaması ise 2,98 olarak belirlenmiştir. 146 katılımcı öğrencinin mizah anlayışı ile ilgili ifadelerine ortalama olarak katılıyorum şeklinde cevap verdikleri, mesleki stres ile ilgili ifadelerine ise ortalama olarak kararsız kaldıkları söylenebilmektedir (Tablo 4).

Katılımcıların mizah anlayışı ve mesleki stres düzeylerinin gruba (akademisyen-öğrenci) ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan T-testi analizi sonuçları Tablo 5'te ve Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 5. Grup ve Cinsiyet Açısından Mizah Anlayışı Düzeyi Farklaşması (Bağımsız İki Örnek T-Testi Analizi)

		Sayı	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Grup	Akademisyen	32	4,15	0,64956	0,990	0,323
	Öğrenci	146	4,00	0,78188	1,115	0,270
Cinsiyet	Kadın	110	4,14	0,67968	2,601	0,010
	Erkek	68	3,84	0,84773	2,470	0,015

Yapılan T-testi sonucuna göre, akademisyenlerin ve öğrencilerin mizah anlayışı algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Buna göre akademisyenlerin (4,15) ve öğrencilerin (4,00) mizah anlayışı algıları arasında belirgin bir fark olmadığı söylenebilmektedir. Katılımcıların mizah anlayışları ve cinsiyetleri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Bu verilerden hareketle, kadınların (4,14) mizah anlayışının, erkeklerden (3,84) daha yüksek olduğu söylenebilmektedir (Tablo 5).

Tablo 6: Grup ve Cinsiyet Açısından Mesleki Stres Algısı Farklılaşması (Bağımsız İki Örnek T-Testi Analizi)

		Sayı	Ort.	Standart Sapma	T	P
Grup	Akademisyen	32	2,15	0,67800	-6,936	0,000
	Öğrenci	146	3,16	0,75737	-7,447	0,000
Cinsiyet	Kadın	110	3,18	0,77570	4,336	0,000
	Erkek	68	2,65	0,83304	4,263	0,000

Yapılan T-testi sonucuna göre, akademisyenlerin ve öğrencilerin mesleki stres algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğrencilerin (3,16) mesleki stres algılarının, akademisyenlerden (2,15) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine katılımcıların mesleki stres algıları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Kadınların (3,18) mesleki stres algılarının, erkeklerden (2,65) daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 6).

Katılımcı öğrencilerin ve akademisyenlerin mizah anlayışlarının ve mesleki stres algılarının; çeşitli demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA analizi sonuçları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 7: Öğrencilerin Okudukları Bölüm ile Mizah Anlayışlarının ve Mesleki Stres Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Analizi)

	Bölüm	Sayı	Ort.	Standart Sapma	F	P
Mizah Anlayışı	İşletme	35	3,89	0,72578		
	İktisat	36	4,00	1,0122	0,647	0,630
	Kamu Yönetimi	37	3,96	0,70167		

	Uluslararası İlişkiler	18	4,25	0,51933		
	Sağlık Yönetimi	20	4,05	0,75983		
	İşletme	35	3,23	0,58563		
	İktisat	36	3,13	0,89482		
Mesleki Stres	Kamu Yönetimi	37	3,13	0,81265	0,479	0,751
	Uluslararası İlişkiler	18	2,98	0,50528		
	Sağlık Yönetimi	20	3,29	0,86629		

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre, öğrencilerin okudukları bölüm ile mizah anlayışı ve mesleki stres algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$) (Tablo 7).

Tablo 8: Akademisyenlerin Çalıştıkları Bölüm ile Mizah Anlayışlarının ve Mesleki Stres Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Analizi)

	Bölüm	Sayı	Ort.	Standart Sapma	F	P
	İşletme	20	4,08	0,64122		
	İktisat	3	3,86	1,26623		
Mizah Anlayışı	Kamu Yönetimi	3	4,46	0,47258	0,588	0,674
	Uluslararası İlişkiler	3	4,50	0,40000		
	Sağlık Yönetimi	3	4,26	0,35119		
	İşletme	20	2,24	0,65327		
Mesleki Stres	İktisat	3	1,87	0,78062	0,942	0,455
	Kamu Yönetimi	3	1,58	0,36084		

Uluslararası İlişkiler	3	2,08	1,20113
Sağlık Yönetimi	3	3,50	0,12500

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre, akademisyenlerin çalıştıkları bölüm ile mizah anlayışı ve mesleki stres algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$) (Tablo 8).

Tablo 9: Akademisyenlerin Çalışma Saatlerindeki Düzenleme ile Mizah Anlayışlarının ve Mesleki Stres Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Analizi)

	Çalışma Saati Düzeni	Sayı	Ort.	Standart Sapma	F	P
Mizah Anlayışı	Hiç memnun değilim	9	4,30	0,55453	1,327	0,286
	Memnun değilim	9	4,27	0,39616		
	Memnunum	11	3,99	0,66851		
	Çok memnunum	3	4,75	0,35355		
Mesleki Stres	Hiç memnun değilim	9	2,43	0,87748	0,771	0,520
	Memnun değilim	9	1,97	0,40397		
	Memnunum	11	2,04	0,52223		
	Çok memnunum	3	2,18	1,6793		

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre, akademisyenlerin çalışma saatlerindeki düzenleme ile mizah anlayışı ve mesleki stres algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$) (Tablo 9).

Tablo 10. Akademisyenlerin Unvanları ile Mizah Anlayışlarının ve Mesleki Stres Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Analizi)

	Unvan	Sayı	Ort.	Standart Sapma	F	P
Mizah Anlayışı	Prof. Dr.	5	4,24	0,42778	1,426	0,256
	Doç. Dr.	7	3,88	0,29114		
	Yrd. Doç. Dr.	11	4,43	0,71871		
	Öğr. Gör.	9	3,96	0,78581		
Mesleki Stres	Prof. Dr.	5	1,52	0,36870	1,920	0,149
	Doç. Dr.	7	2,33	0,97017		
	Yrd. Doç. Dr.	11	2,28	0,59710		
	Öğr. Gör.	9	2,20	0,50775		

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre, akademisyenlerin unvanları ile mizah anlayışı ve mesleki stres algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$) (Tablo 10).

Tablo 11: Öğrencilerin Gelecekle İlgili Kaygıları ile Mizah Anlayışlarının ve Mesleki Stres Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Analizi)

	Gelecekle İlgili Kaygılar	Sayı	Ort.	Standart Sapma	F	P
Mizah Anlayışı	Evet, çok	78	4,00	0,82262	0,217	0,805
	Kısmen	56	3,97	0,72296		
	Hayır, hiç	12	4,14	0,73294		
Mesleki Stres	Evet, çok	78	3,35	0,75613	6,379	0,002
	Kısmen	56	2,99	0,67314		

Hayır, hiç 12 2,70 0,82112

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre, öğrencilerin gelecek kaygılarıyla mizah anlayışları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Ancak öğrencilerin gelecek kaygılarıyla mesleki stres algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 11).

Anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak için ise varyansların homojenliklerine bakılmıştır. Varyanslar ($0,645>0,05$) homojen olduğu için Tukey analizi yapılmıştır (Tablo 12).

Tablo 12: Post Hoc Test (Tukey HSD)

	Gelecekle İlgili Kaygılar	Gelecekle İlgili Kaygılar	Ortalama Farkı	P
Mesleki Stres	Evet, çok	Hayır, hiç	0,35480	0,017

Tukey analizi sonucuna göre, anlamlı farklılık evet, çok ve hayır, hiç cevabını veren öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Buna göre; “gelecek ile ilgili kaygı duyuyor musunuz” ifadesine “evet, çok” cevabını veren öğrencilerin bu soruya “hayır, hiç” cevabını veren öğrencilere göre mesleki streslerinin daha fazla olduğu görülmüştür (Tablo 12).

Tablo 13. Akademisyenlerin Yetiştikleri Yer ile Mizah Anlayışlarının ve Mesleki Stres Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Analizi)

	Yetiştikleri Yer	Sayı	Ort.	Standart Sapma	F	P
Mizah Anlayışı	Köy	3	4,10	0,20000	0,017	0,997
	İlçe	6	4,16	0,77115		
	İl	12	4,13	0,65551		
	Büyükşehir	11	4,18	0,72639		
Mesleki Stres	Köy	3	2,16	0,68845	0,230	0,875
	İlçe	6	2,18	1,14223		

İl	12	2,03	0,49176
Büyükşehir	11	2,27	0,61446

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre, akademisyenlerin yetiştikleri yer ile mizah anlayışı ve mesleki stres algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$) (Tablo 13).

Tablo 14: Katılımcıların Yaşları ile Mizah Anlayışlarının ve Mesleki Stres Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Analizi)

	Yaş	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Mizah Anlayışı	18-20	37	4,12	0,77983	0,747	0,632
	21-23	102	3,95	0,79188		
	24-26	6	4,08	0,67946		
	27-30	2	4,65	0,21213		
	31-35	3	4,60	0,10000		
	36-40	2	3,75	0,77782		
	41-45	11	4,14	0,76205		
	46-50	15	4,08	0,61085		
Mesleki Stres	18-20	37	3,19	0,70007	6,840	0,000
	21-23	102	3,15	0,80308		
	24-26	6	3,08	0,23274		
	27-30	2	2,68	0,97227		
	31-35	3	2,79	0,80364		
	36-40	2	2,00	0,88388		
	41-45	11	2,17	0,90876		
	46-50	15	2,05	0,41940		

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre, katılımcıların yaşları ile mizah anlayışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Ancak katılımcıların yaşları ile mesleki stres algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 14).

Anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak için ise varyansların homojenliklerine bakılmıştır. Varyanslar ($0,069>0,05$) homojen olduğu için Tukey analizi yapılmıştır (Tablo 15).

Tablo 15: Post Hoc Test (Tukey HSD)

	Yaş	Yaş	Ortalama Farkı	P
	18-20	46-50	1,14257	0,000
Mesleki Stres	21-23	46-50	1,10564	0,000
	41-45	18-20	-1,02211	0,003
	46-50	18-20	1,14257	0,000

Farklılığın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Tukey analizi sonucuna göre, 18-20, 21-23 yaş aralığında bulunan katılımcıların, 41-45 ve 46-50 yaş aralığında bulunan katılımcılara göre mesleki streslerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yani öğrencilerin mesleki streslerinin, akademisyenlerden daha fazla olduğu söylenebilmektedir.

SONUÇ

Üniversiteler, bilgilerin üretilmesinde ve paylaşılmasında sorumluluğu üstlenen önemli bir örgütsel yapıdır. Bu nedenle üniversitelerin hedeflerine ulaşmayı sağlayacak girdilerin istenilen nitelikte ve nicelikte olmaları büyük bir önem arz etmektedir. Üniversitelerin de en temel girdilerinin sahip oldukları akademisyenler olduğu düşünüldüğünde, akademisyenlerin performansları kurumsal performans düzeyleri için oldukça önemli olmaktadır (Aydın vd. 2011: 397).

Bunun için de üniversitelerin akademisyenlerinin verimli bir şekilde çalışmalarını, öğrencilerinin de etkin bir şekilde eğitim ve öğretim hizmetlerinden yararlanmalarını sağlamak adına, fiziki ve ruhsal sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilecek stres kaynaklarını tespit etmeleri ve bunları ortadan kaldırmaya yönelik stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda bireylerin de stres oluşturan içsel ve dışsal faktörleri algılama şekillerini pozitiflemeleri ve mizah anlayışlarını geliştirmeleri stres kaynaklarının ortadan kaldırılmasında yardımcı olabilecektir.

Araştırma konusunun bu öneminden hareket edilerek bu araştırmada, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler fakültesinde çalışan 32 akademisyenin ve okuyan 146 öğrencinin mizah anlayışlarının ve mesleki stres algılarının düzeyinin tespit edilerek, bu değişkenlerin katılımcıların demografik özellikleri bağlamında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesidir.

Araştırmada yapılan frekans analizleri sonuçlarına göre; katılımcı akademisyenlerin yarısından fazlasının evli ve erkeklerden oluştuğu belirlenmiştir. Akademisyenlerin çoğunluğunun 46-50 ve 41-45 yaş aralığında yer aldığı, yardımcı doçent ve öğretim görevlisi olarak görev yaptığı, doğdukları, yetiştikleri ve yaşadıkları yerin il ve büyükşehir olduğu tespit edilmiştir. Yine akademisyenlerin çoğunluğunun işletme bölümünde çalıştığı, aylık gelirlerinin 4000-5000 TL arasında olduğu, toplam çalışma sürelerinin 16-20 yıl, kurumda çalışma sürelerinin 1-6 yıl, 19 ile daha fazla yıl, 13-18 yıl arasında olduğu, idari görevlerinin bulunmadığı ve çalışma saatlerindeki düzenlemeden memnun oldukları tespit edilmiştir. Özellikle akademisyenlerin yaş aralıklarına ve kurumda çalıştıkları sürelere bakıldığında çoğunluğunun deneyimli olduğu söylenebilmektedir.

Katılımcı öğrencilerin ise çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu, 21-23 yaş aralığında yer aldıkları, kamu yönetimi, iktisat ve işletme bölümünde, 3. sınıfta okudukları, 2,01-2,50 aralığında genel not ortalamasına sahip olduğu, alttan aldıkları derslerin olmadığı, 401-500 TL ile 301-400 TL arasında aylık

harcama miktarlarının olduğu ve ailelerinin ise 1001-1500 TL ile 1501-2000 TL arasında bir gelir düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun ailelerinin hemen hemen asgari ücret dolaylarında gelir düzeyine sahip olduğu söylenebilmektedir. Katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun Akdeniz bölgesinde yetiştiği, ailelerinin ilçe merkezinde ve il merkezinde yaşadığı belirlenmiştir. Bölge içerisinde yer almadan ya da yakınlıktan dolayı öğrencilerin okumak için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesini tercih etmiş olabilecekleri düşünülebilir. Yine katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun gelecekle ilgili çok kaygılı oldukları söylenebilir. Bunun sebebinin de ülkemizdeki İİBF bünyesinde yer alan bölümlerden mezun olan öğrencilerin sayısının fazla olması ve bu nedenle de öğrencilerin gelecekte iş bulma konusunda endişeli olmalarından kaynaklanabilir.

Yine 146 katılımcı öğrencinin mizah anlayışı ile ilgili ifadelerle ortalama olarak katılıyorum şeklinde cevap verdikleri, mesleki stres ile ilgili ifadelerle ise ortalama olarak kararsızım şeklinde cevap verdikleri tespit edilmiştir.

Yapılan T-testi analizi sonucuna göre ise; akademisyenlerin ve öğrencilerin mizah anlayışı arasında belirgin bir fark olmadığı ama kadınların mizah anlayışının, erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin mesleki stres algılarının, akademisyenlerden daha yüksek olduğu; kadınların mesleki stres algılarının, erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre ise, öğrencilerin okudukları bölüm, akademisyenlerin çalıştıkları bölüm, akademisyenlerin çalışma saatlerindeki düzenlemelerden memnuniyet düzeyleri, unvanları ve yetiştikleri yer gibi demografik özellikler ile mizah anlayışı ve mesleki stres arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat öğrencilerin gelecek kaygılarıyla mesleki stres algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın, “evet, çok” ve “hayır, hiç” cevabını veren öğrencilerden kaynaklandığı görülmüştür. Buna göre; “gelecek ile ilgili kaygı duyuyor musunuz” ifadesine “evet, çok” cevabını veren öğrencilerin bu soruya “hayır, hiç” cevabını veren öğrencilere göre mesleki streslerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yine katılımcıların yaşları ile mesleki stres algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Tukey analizi sonucuna göre, 18-20, 21-23 yaş aralığında bulunan katılımcıların, 41-45 ve 46-50 yaş aralığında bulunan katılımcılara göre mesleki streslerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yani öğrencilerin mesleki streslerinin, akademisyenlerden daha fazla olduğu söylenebilmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarından yararlanarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Akademisyenler, mizah anlayışını sınıf içinde bir öğretim metodu olarak benimsemelidirler. Bu öğrencilerin sınıfta daha rahat olmalarını, derse katılım sağlamalarını kolaylaştıracaktır. Böylelikle akademisyen ve öğrenci arasındaki iletişim artacaktır.
- Sınıf ortamında belli bir derecede mizah anlayışının varlığı, derste işlenen konunun anlaşılmasını ve akılda kalmasını sağlayacaktır. Yalnız, akademisyenlerce yapılan mizahın dozu iyi ayarlanmalı, her hangi bir öğrenciyi gülünç duruma düşürecek veya onu utandıracak şekilde olmamalıdır.
- Derslerine odaklanmak konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerin alanında uzman birisinden yardım alması sağlanabilir.
- Rainham (2009) ise; stresle başa çıkmada önerilen en güçlü silahın, gülümsemek ifade etmiş ve bunun için yapılması gereken üç şeyi sıralamıştır.
 - 1) Her ne durumda olursanız olun, içinde mizah arayın.
 - 2) Daha fazla esprili hikâyeler anlatın.
 - 3) Hayat o kadar eğlenceli görünmese bile sadece gülümseyin ve belirli aralıklarla kahkaha atın.

KAYNAKÇA

- Arnold, J., Cooper, C., Robertson, T (1995), “**Work Psychology**”, 2nd Edn. Pitman.
- Arnes, N., Watkins, K (1983), “**The Shadow Side of Teaching: An Analysis of Personal Concerns**”, Community College Review, Vol. 11, No:2, ss. 13-19.
- Artan, İ (1986), “**Örgütsel Stres Kaynakları ve Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama**”, BASİSEN Kültür ve Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Astedt-Kurkı, P., Isola, A (2001), “**Humour between Nurse and Patient, and Among Staff: Analysis of Nurses' Diaries**”, Journal of Advanced Nursing, 35 (3), pp. 452-458.
- Atkinson, R. C., Atkinson, R., Smith, E. E., Bem, D.J., Hoeksema, N (1999), “**Psikolojiye Giriş**”, (Çev. Yavuz ALOGAN), Arkadaş Yayınları, Ankara.
- Aydın, A (2005), “**Hemşirelik ve Mizah**”, C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, Vol.9, No:1, ss. 1-5.
- Aydın, İ (2016), “**İş Yaşamında Stres**”, Pegem Akademi, 4. Baskı, Ankara.
- Aydın, A., Üçüncü, K., Taşdemir, T (2011), “**Akademik Performansı Etkileyen Stres Kaynaklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması**”, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8 (2), ss. 387-399.
- Aytaç, S (2002), “**İş Stresi Yönetimi El Kitabı İş Stresi: Oluşumu, Nedenleri, Başa Çıkma Yolları, Yönetimi**”, <http://kayseri.aile.gov.tr/data/54785e08369dc54fc832b71e/254c9c10627632335d8b3df78363b7c4.pdf> , ss.1-34.
- Balcı, A (1994), “**Üniversite Öğretim Elemanının İş Stresi Ankara'daki Bazı Üniversite Öğretim Elemanları Üzerinde Yapılan Bir Araştırma (Araştırma Özeti)**”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Vol. 27, No:1, ss. 289-307.
- Benjelloun, H (2009), “**An Empirical Investigation of the Use of Humor in University Classrooms**”, Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues, Vol.2, No:4, ss.312-322.
- Braham, B (1998), “**Stres Yönetimi**”, (Çev. Vedat DİKER), Hayat Yayıncılık, İstanbul.

- Brown, M., Ralph, S (1999), “**Using the DYSA Programme to Reduce Stress and Anxiety in First-Year University Students**”, Pastoral Care, Vol.17, No: 3, ss. 8-13.
- Cemaloğlu, N., Recepoğlu, E., Şahin, F., Daşcı, E., Köktürk, O (2012), “**Mizah Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Vol.10, No: 4, ss. 694-716.
- Clegg, A (2001), “**Occupational Stress in Nursing: A Review of the Literature**”, Journal of Nursing Management, No:9, ss. 101-106.
- Davis, M., Eshelman, E. R., McKay, M. (1988). “**The Relaxation and Stress Workbook, 3rd ed., New Harbinger Publications**”, Oakland, CA.
- Durmuş, Y., Tezer, E (2001), “**Mizah Duygusu ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki**” Türk Psikoloji Dergisi, Vol.16, No:47, ss. 25-32.
- Durna, U (2006), “**Üniversite Öğrencilerinin Stres Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**”, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Vol.20, No:1, ss. 319-343.
- Evangelauf, J (1985), “**Presidents Enlist Faculty in Effort to Case Finances**”, The Chronicle of Higher Education, Vol.31, No:1 (Dec.): 44.
- Gershon, R. (1999), “**Police Stress and Domestic Violence in Police Families in Baltimore, Maryland, 1997-1999**”, ICPSR #2976, Inter-University Consortium for Political and Social Research, Ann Arbor, MI.
- Göksel, A., Tomruk, Z (2016), “**Akademisyenlerde Stres Kaynakları ile Stresle Başa Çıkmada ve Stres Durumunda Gösterilen Davranışların İlişkisi**”, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, ss. 315-343.
- Güner, F., Çiçek, H., Can, A (2014), “**Banka Çalışanlarının Mesleki Stres ve Tükenmişlik Düzeylerinin İş Doyumu ve Yaşam Doyumu Düzeyleri İle İlişkisi**”, Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, Vol.6, No:3, ss. 59-76.
- Gürbüz, S., Şahin, F (2014), “**Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**”, Felsefe-Yöntem-Analiz, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

- Humphrey, R., Mccarthy, P., Popham, F., Charles, Z., Garland, M., Gooch, S., Hornsby, K., Houghton, C., Muldon, C (1998), “**Stress and the Contemporary Student**”, Higher Education Quarterly, Vol.52, No: 2, ss. 221-242.
- Kaya, M., D., Keskin, G (2008), “**Yöneticilerin Yönetmel Stres Kaynakları ve Strese Yatkinlık Düzeyleri: Erzurum’da Bir Araştırma**”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Vol.11, No:1, ss. 371-388.
- Lee, Y. P. And Kleiner, B. H (2005), “**How to Use Humour for Stress Management**”, Management Research News, Vol.28, No:11/12, ss. 179-186.
- Lyltle, J (2001), “**The Effectiveness of Humor in Persuasion: The Case of Business Ethics Training**”, Journal of General Psycltology, Vol.128 No:2, ss. 206-216.
- Mccarty, J. P., Zhao, J. S., Garland, B. E (2007), “**Occupational Stress and Burnout between Male and Female Police Officers**”, Policing: An International Journal of Police Strategies & Management, Vol.30, No:4, ss. 672-691.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., Blissett, S. E (1988), “**Sense of Humor as a Moderator of the Relation between Stressful Events and Psychological Distress: A Prospective Analysis**”, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.54, No:3, ss.520-525.
- Nunally, J.C (1978), “**Psychometric Theory**”, McGraw-Hill, New York.
- Okutan, M., Tengilimoğlu, D (2002), “**İş Ortamında Stres ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri: Bir Alan Uygulaması**”, Gazi Üniversitesi, İİBF Dergisi, Vol.4, No:3, ss. 16-17.
- Oral, G (2004), “**Ergenlikte Mizah Ölçeği**”, Eğilim ve Bilim, Vol.29, No: 133,ss. 20-27.
- Oruç, Ş (2010), “**Sosyal Bilgiler Öğretiminde Mizah Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi**”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Vol.2, No: 3, ss. 56-73.
- Öz, F., Hiçdurmaz, D (2010), “**Derleme Stresle Baş etmede Önemli Bir Yol: Mizahın Kullanımı**”, Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, Vol.13, No:1, ss. 83-88.

Özkaya, M. O., Yakın, V., Ekinci, T (2008), “**Stres Düzeylerinin Çalışanların İş Doyumu Üzerine Etkisi**”, Celal Bayar Üniversitesi Çalışanları Üzerine Ampirik Bir Araştırma”, Yönetim ve Ekonomi, Vol.15, No:1, ss. 163-179.

Rainham, D (2009), “**Stress is a Laughing Matter**”, <http://ezinearticles.com/?Stress-is-a-Laughing-Matter&id=3355062>, (Erişim Tarihi: 06.01.2017)

Thorson, J. A., Powell, F. C (1993), “**Development and Validation of a Multidimensional Sense of Humor Scale**”, Journal of Clinical Psychology, Vol.49, No:1, ss. 13-23.

Financial Literacy Level at Furniture Industry: A Sample of Gaziantep City, Turkey¹

Yunus ŞAHİN

Araştırma Görevlisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Orman Fakültesi; yshain@ksu.edu.tr

Hasan SERİN

Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Orman Fakültesi;
hasanserin@ksu.edu.tr

Abstract

In this research, financial literacy levels of managers were investigated at furniture industry sector. The sample of this study comprised of 30 managers at Gaziantep furniture industry. Survey method was used for managers. Research data was analyzed by SPSS program. It was determined that while using credit card, 96,7% of managers spent with respect to ability to pay and takes into consideration their income when making installment. In addition, 16,7% of these managers said that they cannot estimate the influence of IMF policies about finance.

Keywords: Financial literacy, economic awareness, financial knowledge, furniture industry

Mobilya Endüstrisinde Finansal Okuryazarlık Düzeyi: Gaziantep Şehri, Türkiye Örneği

Özet

Bu çalışmada mobilya endüstrisindeki yöneticilerin finansal okuryazarlık düzeyi incelenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini, Gaziantep şehrinde faaliyet gösteren mobilya endüstrisindeki 30 yönetici oluşturmaktadır. Veri toplama metodu olarak yüz yüze görüşme ile anket kullanılmış ve elde edilen bulgular frekans tabloları şeklinde gösterilmiştir. Bazı sonuçlar olarak, yöneticilerin %96,7'sinin taksitlendirme yaparken gelirlerini dikkate aldıkları ve kredi kartı kullanırken ödeme güçlerine göre harcama yaptıkları bulunmuştur. Diğer taraftan bu

¹ Geliş/Kabul Tarihi:24.07.2017/10.12.2017 – Araştırma Makalesi

yöneticilerin %16,7'si İMF politikalarının ekonomi üzerindeki etkisini tartışmadıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Finansal okuryazarlık, ekonomik farkındalık, finansal bilgi, mobilya endüstrisi

INTRODUCTION

Financial literacy is the ability to understand how money works in the world: how someone manages to make or earn it, how that person manages it, how he/she invests it (turn it into more) and how that person donates it to help others (Giesler and Veresiu, 2014:840).

Financial literacy which is defined as possession of knowledge and understanding of financial matters is mainly used in connection with personal finance matters. Furthermore financial literacy often entails the knowledge of properly making decisions pertaining to certain personal finance areas like real estate, insurance, investing, saving (especially for college), tax planning and retirement. It also involves intimate knowledge of financial concepts like compound interest, financial planning, the mechanism of a credit card, advantageous savings methods, consumer rights, time value of money, etc. (URL-1, 2016).

The development of economic awareness depends upon his development of the relevant cognitive capacities (Lewis and Scott, 2000:34; Lunt and Furnham, 1996; Furnham and Argyle, 1998). On the contrary, Emler and Dickinson (1985) have found that social class, ideology and social representations are important independent notions for economic awareness. Being sophisticated on conomy is especially related to direct interaction with the market. For example Jahoda (1983) has shown that African people acquire the concept of profit more rapidly than European people which switches the usual cognitive/developmental comparisons between first and third world countries. Ng (1983) has shown that Chinese children in Hong Kong are much more involved in business and have a much better understanding of how banks work compared to children in Scotland.

Walstad and Larsen (1992) reported about US samples that, 39% of the general public, 35% of high school seniors and 51% of college seniors can provide accurate answers to questions in a range of topics such as knowledge of unemployment rates, inflation and definitions of monetary policy.

Caroselli (1996) has shown that, in her article related to nurses, respondents answered slightly more than half of the financial knowledge questions correctly. Interestingly, economic awareness did not increase with age, experience, gender, marital status, education, or management experience but did increase with certification.

Williams et al. (1992) found no evidence regarding significant and consistent gender differences exist in college students' performances on economic exams in terms of financial knowledge.

Lusardi and Mitchell (2011) have found that financial illiteracy is widespread and particularly acute among specific groups of the population, such as women, the elderly, and those with low educational attainment. Van Rooij, Lusardi, and Alessie (2011) have shown that lack of understanding of economics and finance is a significant deterrent to stock ownership. The different measures of financial knowledge they employed in their work all show that lack of literacy prevents households from participating in the stock market.

Financial literacy is important for three sides. First is the asset side because financial products are extremely complex. Second is the debt side because credit cards and consumer credit have increased in almost all OECD countries. To evaluate the information available on different loan possibilities, choose among different credit instruments and identify predatory lending necessitate a minimum level of financial literacy and skills to distinguish between products. Third is the macro side because it contributes to the good workings of markets and policies (Japelli, 2010:548).

Gleason and Van Scyoc (1995), in their report on the economic literacy of adults, have shown that both adults and high school students scored higher on the microeconomics and the fundamentals sections of the TEL (Test of Economic Literacy) than on the macroeconomics and international sections.

Financial literacy education has become some of the most prominent neoliberal social debates like as bottom-of-the-pyramid and sustainable consumption which appeared to need moralistic values (Giesler and Veresiu, 2014:840).

In this study, it is attempted to investigate financial literacy level of managers at furniture industry. In next section, the material and methodology are explained.

MATERIALS AND METHOD

A part of secondary manufacturing is the furniture industry that is one of the six subsectors of forestry. The properties of this secondary manufacturing type are design/manufacture activities, private ownership, purpose of production. These sectors usually use sawn timber and panel products as raw material and its outputs are office furniture and household (Gane, 2007).

In national economy for 2012 year, Turkish furniture industry's production, export and import percentages are 1%, 1% and 0.5%, respectively. According to 2011 data, the number of establishments and the number of employees are seen as 35858 and 174915, respectively (Durgun, 2015:344).

The material of this study is managers at furniture industry enterprises of Gaziantep city, Turkey. This city's all industry percent in national industry is %2 and 2993 industrial firms are registered by industrial certification. The industrial firm structure of this city consists of textile products manufacture (%23), food products manufacture (%17) and wearing apparel manufacture (%8) as biggest 3 subsectors. Furniture industry used in this research has totally %1 of industrial firms (Sanayi Genel Müdürlüğü, 2014).

For acquiring data from managers of furniture industry, a questionnaire survey is prepared by considering scale developed by Gerek and Kurt (2011). This survey form consists of 2 parts. First part is related to demographic questions. Second part consists of general economic knowledge, economic rationality, social economic reflections and individual economic planning questions. For managers, face to face survey was used as method. To analyze acquired data, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) software was used with descriptive statistics and frequency tables.

FINDINGS

According to obtained questionnaire data, all of sample is formed by male. 66,7% of participants has high school graduate level, 13,3% has undergraduate level, 10% has secondary school graduate level, 6,7% has master level, and 3,3% has primary school graduate level. The sample of this study consists of among 26-35 aged with 46,7% and among 36-45 aged with %53,3. Firms in this study are formed by micro, small and medium sized enterprises. 76,7% of firms is micro, 13,3% of firms is small and 10% of firms is medium sized enterprises.

Furthermore, 40% of firms is active for 10-14 years, 36,7% of firms is active for 6-9 years, 13,3% of firms is active for 1-5 years and 10% of firms is active for 15 years and above. Considering annual return of these firms, 83,3% is under 1 million TL, 10% is between 5-25 million TL and 6,7% is between 1-4 million TL.

The findings related to general economic knowledge of managers at furniture industry is shown at Table 1. 46,7% of managers state with strongly agreement that they can estimate cost and profit of economic policies and comprehend the financial roles of small, medium, and big sized enterprises. Additionally 73,3% and 66,7% of these managers indicate that they cannot entirely comprehend the influence of interest ratios on market, and cannot entirely comment reflections of external financial developments on national economy. On the other hand, the statement of understanding the effect of national financial resources on economy and the statement of understanding the effect of international economic resources on market receive reply from participant managers as undecided with 30% and 23,3%, respectively.

Table 1. General economic knowledge (%)

	Strongly Disagree	Partly Disagree	Undecided	Partly Agree	Strongly Agree
I can comment the effect of change at currency on import and export	3,3	-	3,3	60,0	33,3
I can discuss IMF policies influence about economy	6,7	10,0	6,7	50,0	26,7
I can comprehend the influence of developments about economy at stock market	-	10,0	13,3	43,3	33,3
About market, I can comprehend influence of international financial resources	-	-	23,3	43,3	33,3

About economy, I can comprehend influence of national economic resources	-	3,3	30,0	30,0	36,7
I can stated what the inflation rate change means	-	-	16,7	56,7	26,7
About national economy, I can state the external economic developments reflections	-	-	6,7	66,7	26,7
About market, I can comprehend the influence of interest rates	-	-	3,3	73,3	23,3
I can estimate cost and benefit about economic policies	-	-	-	53,3	46,7
About small, medium, and big sized enterprises; I can comprehend the economic roles	3,3	-	13,3	36,7	46,7
About currency and gold prices, I can stated the causes of changes	-	-	16,7	46,7	36,7
About public, private, and nongovernmental organizations; I can define the economic roles	-	-	20,0	46,7	33,3
I can comprehend the relationship about distribution and income economy	-	6,7	-	50,0	43,3

Table 2 indicates findings related to economic rationality of managers. 56,7%, 53,3% and 53,3% of executives remark with strongly agreement that they can comprehend factors of economic which effect the individual behaviors, they can organize general consumption expenditures in compliance their income, and they can understand the difference between profit and cost, respectively. Some statements have received high percentages about partly agreement such as comparing benefit and cost of my economic preferences (66,7%), evaluating rendered services economically (60%) and understanding how consumer and

producer interaction is reflected prices (60%). Interestingly enough, the statement of understanding how demand and supply gap is reflected on prices receives answer as undecided with 13,3%.

Table 2. Economic rationality (%)

	Strongly Disagree	Partly Disagree	Undecided	Partly Agree	Strongly Agree
About my economic preferences, I can estimate cost and benefit	-	-	3,3	66,7	30,0
By evaluating my monetary resources, I can make rational choices	-	-	-	53,3	46,7
Economically, I can evaluate rendered services	-	-	-	60,0	40,0
I can comprehend the difference between profit and cost	-	-	-	46,7	53,3
I can organize general consumption expenditures in compliance my income	-	-	3,3	43,3	53,3
Economic factors which effect the individual behaviors I can perceive	-	-	3,3	40,0	56,7
Economically, I can comprehend that how interaction of consumer and producer is reflected prices	-	-	3,3	60,0	36,7

I can comment the effect of increase and decrease at goods to market prices	-	-	3,3	53,3	43,3
I can comprehend how demand and supply gap is reflected on prices	-	3,3	13,3	56,7	26,7

According to Table 3 which shows statements related to social economic reflections of managers at furniture enterprises, 63,3% of managers state with strongly agreement that they can understand the economic consequences of competition. Moreover, 73,3% and 66,7% of these managers think with partly agreement they buy lower one which has same profit, if a product's price goes up and they can comprehend how transport process of products to consumers is reflected prices, respectively. On the other hand, 13,3% of executives indicate with undecidedly that they can comprehend how transport process of products to consumers is reflected prices.

Table 3. Social economic reflections (%)

	Strongly Disagree	Partly Disagree	Undecided	Partly Agree	Strongly Agree
I take into consideration price-benefit relationship while making decision on product	-	-	10,0	50,0	40,0
I can comprehend the economic consequences of competition	-	3,3	3,3	30,0	63,3
I can comment contributions of advertisement expenditures on economy	3,3	-	-	53,3	43,3
I take into consideration my need while making decision on product	3,3	-	-	60,0	36,7

If a product's price increases, I purchase lower one which has same profit	-	-	-	73,3	26,7
While buying a product, I look the quality instead of brand	3,3	-	-	46,7	50,0
I can comprehend how transport process of products to consumers is reflected on prices	-	-	13,3	66,7	20,0
About unemployment, I can comment the influence of economic crisis	-	-	6,7	50,0	43,3

Table 4 shows findings related to how managers of furniture industry make economic planning individually. All of statements receive high reply percentages with strongly agreement: while making an installment plan and spending with respect to ability to pay while using credit card, statements of taking into consideration income are 96,7% and statement of providing income-outcome balance while using credit is 82,8%.

Table 4. Individual economic plan (%)

	Strongly Disagree	Partly Disagree	Undecided	Partly Agree	Strongly Agree
While using credit, I provide income/outcome balance	-	3,4	-	13,8	82,8
While using credit card I spend with respect to ability to pay	3,3	-	-	-	96,7
While making an installment plan, I take into consideration my income	-	-	3,3	-	96,7

CONCLUSION

In this study financial literacy level of managers at Gaziantep furniture industry has been examined. As shown in previous section, findings regarding general economic knowledge have not shown completely high literacy. Some statements such as understanding the influence of interest ratios on market, commenting reflections of external developments on national economy, defining what the change of inflation rates means and discussing the effect of IMF policies on economy have low wholly agreement percentages. This part of financial literacy scale generally shows partial knowledge.

In addition to this, statement of understanding how demand and supply gap is reflected on prices from economic rationality part and statements of understanding how transport process of products to consumers is reflected on prices and buying lower one which has same profit if a product's price goes up from social economic reflections part have received low strongly agreement answers as below 30%. On the other hand, managers of furniture enterprises find adequate themselves as individual economic planners. In addition Şahin et al. (2016) found that some industrial managers can't estimate change at currency on import and export, about economy they can't discuss the influence of IMF policies, and can't comprehend the effect of stock market.

In Lewis and Scott (2000)'s study, 80% of participants knew what an interest rate was and over 60% had some idea about the purposes of interest rates, although it should be stressed that only 10% mentioned interest rates in relation to both borrowing and investing.

Financial literacy and awareness point to clustered structuring. As such, they have several premises about psychology. Some of them have to do in company with skills; others may base or be attitudinal such structures as values, interests or personality.

Individual with low financial literacy can make mistakes at their choices of economic life so this can cause wrong using of limited resources. Therefore, managers should take advantage of several course and programs about financial and economic literacy.

As last conclusions, managers at furniture industry can act more strategic, if they have financial literacy, awareness and knowledge. So they can evaluate especially external environment and they can obtain measurable and quantitative strategic objectives. Moreover, standard human capital model, where financial

knowledge depends on cognitive ability can rationalize financial literacy. Also incentives to accumulate knowledge are directly related to the level of household resources invested particularly in pension funds and financial markets. Lastly, about financial market and human capital reform, financial literacy improves with the drivers.

REFERENCES

- Caroselli, C, (1996), "Economic awareness of nurses: Relationship to budgetary control", **Nursing Economics**, 14(5), 292-299.
- Durgun, M., Serin, H., and Şahin, Y., (2015), "Strategic Management Process at Furniture Firms", **Selçuk Teknik Online Dergi**, 14(2), 344-349.
- Emler, N. and Dickinson, J., (1985), "Children's representation of economic inequalities: The effects of social class", **British Journal of Developmental Psychology**, 13, 191-198.
- Furnham, A. and Argyle, M., (1998), **The Psychology of Money**, Routledge, London.
- Gane, M., (2007), **Forest Strategy: Strategic Management and Sustainable Development for the Forest Sector**, Springer.
- Gerek, S. and Kurt, A.A., (2011), "**Ekonomi Okuryazarlığı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**", Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 30(1), 59-73.
- Giesler, M. and Veresiu, E., (2014), "**Creating the responsible consumer: Moralistic governance regimes and consumer subjectivity**", *Journal of Consumer Research*, 41(3), 840-857.
- Gleason, J., and Van Scyoc, L. J., (1995), "A report on the economic literacy of adults", **The Journal of Economic Education**, 26(3), 203-210.
- Investopedia, (2016), Financial Literacy. <http://www.investopedia.com/terms/f/financial-literacy.asp>. (2.8.2016).
- Jahoda, G., (1983), "European lag' in the development of an economic concept: A study in Zimbabwe", **British Journal of Developmental Psychology**, 1, 110-120.
- Jappelli, T., (2010), "Economic literacy: An international comparison", **The Economic Journal**, 120(548), F429-F451.
- Lewis, A. and Scott, A. J., (2000), "**The economic awareness, knowledge and pocket money practices of a sample of UK adolescents: A study of economic socialisation and economic psychology**", *Citizenship, Social and Economics Education*, 4(1), 34-46.

- Lunt, P. K. and Furnham, A., (1996), **Economic Socialisation**, Edward Elgar, Cheltenham.
- Lusardi, A. and Mitchell, O.S., (2011), **Financial literacy and planning: implications for retirement wellbeing. In: Financial Literacy: Implications for Retirement Security and the Financial Marketplace.** Oxford University Press, Oxford, U.K.
- Ng, S, (1983), "Children's ideas about the bank and shop profit", **Journal of Economic Psychology**, 4, 209-221.
- Sanayi Genel Müdürlüğü, (2014), Türkiye 81 il sanayi durum raporu, **T.C. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı**. Ankara.
- Şahin, Y., Durgun, M., and Serin, H., (2016), "**The Determination of Economic Literacy Level of Forest Products Industry Managers: A Sample of Kahramanmaraş City, Turkey**". 14th International Scientific Conference on Economic and Social Development, Belgrade, Serbia, 13-14 May.
- Van Rooij, M., Lusardi, A., and Alessie, R., (2011), "Financial literacy and stock market participation", **Journal of Financial Economics**, 101(2), 449-472.
- Walstad, W. and Larsen, M., (1992), **A National Survey of American Economic Literacy**, Gallup, Lincoln, Nebraska.
- Williams, M. L., Waldauer, C., and Duggal, V. G., (1992), "**Gender differences in economic knowledge: An extension of the analysis**", *The Journal of Economic Education*, 23(3), 219-231.

Üretim İşletmelerindeki Lojistik Faaliyetlerin Finansal Performansa Etkisinin İşletme Yetkilileri Algısı: Sivas İlinde Bir Araştırma¹

Yüksel AYDIN

Dr. Öğr. Üyesi, Cumhuriyet Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü,
yaydin@cumhuriyet.edu.tr

Sema BACAĞ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
İşletme Ana Bilim Dalı, sema452@hotmail.com

Özet

Finansal performansa etkisi açısından üretim işletmelerinde lojistik faaliyetlere yönelik düşünceleri belirlemek amacıyla Sivas Ticaret ve Sanayi Odası'na kayıtlı olan OSB'de fiilen üretimlerine devam eden işletmeler üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Konunun amacına ulaşmak için katılımcılara, demografik özellikleri, işletme bilgileri ayrıca 24 maddeden oluşan 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 paket programından yararlanılarak analiz edilip yorumlanmıştır Sivas ilindeki OSB'de ki üretim işletmelerinde lojistik faaliyetlerin etkin, verimli bir şekilde kullanılması finansal performansları üzerinde doğrudan etki ettiği görülmektedir. Çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılarak yapılan farklılık analizlerinde ise demografik değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: Lojistik, lojistik faaliyetler, finansal performans, üretim işletmeleri,

Abstract: A study was conducted on the businesses that actually continue their production in organize industrial site(OSB) and which registered on Sivas Chamber of Commerce and Industry in order to determine the ideas for logistic activities in production businesses in terms of financial performance effect. To reach aim of this topic, survey that prepared according to demographic feature, business information and pentad likert scale consisting of 24 items was conducted to participants. Obtained data was analyzed and interpreted by using SPSS 22 package program. It appears, the use of logistic activities effectively and efficiently have a direct effect on their financial performance at Manufacturing Enterprises in Organize Industrial Site of Sivas. It is not encountered any

¹ Geliş/Kabul Tarihi: 14.09.2017/14.03.2018 – Araştırma Makalesi

meaningful differential between demographic variables in the analysis of differential with using several statistical methods.

Key Words: Logistics, logistic activities, financial performance, production businesses, manufacturing enterprises

GİRİŞ

Bilgi teknolojilerinin gelişmesi, tüketicilerinde bilinçlenmesiyle birlikte işletmelerin rekabet gücünü geliştirmesi zorunluluk haline gelmiştir. Yaşanan bu rekabet ortamında işletmelerin kendilerine yer edinebilmeleri için daha yüksek kalitede, düşük maliyetli ve hızlı bir şekilde mal ve hizmet üretmek zorunda bırakılmaktadır. Bu süreçte lojistik faaliyetler kilit bir rol oynamakta ve sürekli lojistik faaliyetlerin önemi artmaya devam etmektedir. Lojistik faaliyetler; maliyeti düşürücü, üretimi artırıcı, kaliteyi yükseltici ve müşteri memnuniyetine direk etki etme özelliğinden dolayı tüm sektörler geçerli olmak üzere rekabette üstünlük sağlamak için son derece önemli bir unsur olmaktadır (Keskin 2009: V).

Rekabet ortamının yoğun olduğu işletmeler fiyat belirleme konusunda zorlanmaktadır. Çünkü fiyat piyasada belirlenmektedir. İşletmelerin finansal performanslarını kontrol etmede ve planlamada iki önemli kavram öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki maliyet, ikincisi ise karlılıktır. İşletmeler karlılığı bir amaç olarak görmekte ve karlılıklarından fedakârlık etmek istememektedirler. Dolayısıyla kontrol altına alıp planlayacakları unsur maliyetlerdir (Demir 2008: V). Lojistik faaliyetlerde beraberinde lojistik maliyetleri meydana getirmekte buna bağlı olarak lojistik maliyetlerin muhasebeleştirilmesi gerekmektedir.

İşletmelerde, müşteriye hizmet etmenin temelinde de lojistik faaliyetler bulunmaktadır. Bu faaliyetlerin en iyi şekilde karşılanması için müşteri istekleri doğrultusunda hareket etmek hem işletmeye hem de müşteriye önemli avantajlar sağlamaktadır. Dolayısıyla lojistik faaliyetler belki ürünün şeklini değiştirmemekte, ancak değişen rekabet koşullarının sonucunda ortaya çıkan ve sağladığı arz uygunlukları ile ürünün ekonomik değerini artırmaktadır.

Ayrıca işletmeler rakiplerine karşı rekabet üstünlüğü sağlamak amacıyla lojistik faaliyetlerini dolayısıyla oluşan lojistik maliyetlerini iyi bir şekilde yönetmek durumundadırlar. Çünkü konu ile ilgili olan çalışmalarda; lojistik faaliyetlerini iyi bir şekilde yöneten işletmelerin lojistik maliyetlerinin önemli ölçüde azaldığı görülmektedir. Bu nedenle lojistik, bir hizmet olarak işletmeye yer ve zaman faydası sağlamakla beraber, maliyet azaltıcı bir fonksiyon olarak işletmelerce avantaja sahiptir.

Bu çalışmanın amacı, lojistik faaliyetlerin genel yapısını ortaya koymak, üretim işletmeleri yetkililerinin lojistik faaliyetler ve maliyetlerinin finansal

performansları üzerindeki etkileri hakkındaki bilgi düzeylerini ölçmektir. Sivas OSB'deki üretim işletmelerinde lojistik faaliyetlerinden oluşan maliyetlerin finansal performanslarına etkilerine yönelik işletme yetkililerine anket uygulanmıştır. Anket Sivas'ta faaliyet gösteren 100 üretim işletmesi ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizde SPSS paket programı kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda Sivas ili OSB üretim işletmesi yetkililerinin konuya bakış açıları ve lojistik faaliyetlerinin etkinliği tespit edilmeye çalışılmış ve analiz sonuçları yorumlanmıştır.

LOJİSTİK KAVRAMININ TARİHSEL GELİŞİMİ VE TANIMI

Lojistik, Yunanca “Logistikos” kelimesinden gelmekte olup, “hesap yapma bilimi”, “hesap yapmakta yetenekli” anlamına gelmektedir (Erdoğan 2007: 2). Lojistik, insanın bir işi yapmayı planlamasıyla birlikte başlamış ve tarihte ilk uygulamaları askeri alanda olmuştur. Askerin beslenmesi ve diğer ihtiyaçların karşılanması için kullanılan sistematik bir süreçtir (Karacan, Kaya 2011: 2). Lojistik, küreselleşme süreci ile birlikte kendi başına bir bilim olarak ele alınmaya başlamasıyla yeni bilimsel tanımlar ortaya çıkmıştır (Keskin 2009: 25).

CSCMP kuruluşu tarafından yapılan tanıma göre: Lojistik, “müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere her türlü ürün, hizmet ve bilgi akışının, hammaddenin başlangıç noktasından (kaynağından), ürünün tüketildiği son noktaya (nihai tüketici) kadar olan tedarik zinciri içindeki hareketinin, etkin ve verimli bir şekilde akış ve depolanmasının sağlanması, kontrol altına alınması ve planlanması sürecidir” (Kıymetli Şen 2014: 84).

LOJİSTİK FAALİYETLER

Lojistik, ilgili bölümlerin ortaklaşa işbirliğini gerektiren çok çeşitli alanlardan oluşan bir faaliyetler bütünüdür (Kaçmaz 2014: 52). İşletmeler, rekabet ortamı karşısında, kaliteli ve ekonomik olarak ürün üretmeye, daha etkin hizmet sunmaya ve müşterinin istediği yer ve zamanda ürünleri teslim etmeye zorlanmaktadır. İşletme başarısında lojistik faaliyetler esas rol oynamakta ve önemli fonksiyonel alanlar oluşturmaktadır. Oluşan bu fonksiyonel alanın başarısı işletmenin esas başarısını önemli düzeyde etkilemektedir. Ayrıca bu lojistik faaliyetler günümüzde işletmeler için rekabet avantajı oluşturacak bir performans boyutu haline gelmiştir (Temelli 2011: 12).

Lojistik alanın zaman içerisinde gelişmesiyle, önce sadece taşıma ve depolama hizmetlerini daha sonra fazla alanı kapsayacak şekilde çeşitlenmiştir.

Günümüzde lojistik, malzeme nakli ve depolanması dışında; stok yönetimi, paketleme, malzeme elleçleme, sipariş işleme, tahmin, üretim, planlama, satın alma, müşteri hizmetleri, parça ve hizmet desteği, geri dönen malzemelerin taşınması, atıkların geri kazanılması ve imha edilmesi, fabrikaların ve depoların kuruluş yerlerinin belirlenmesi ve iletişim gibi faaliyetleri kapsayacak kadar geniş bir boyut kazanmıştır (Karacan, Kaya 2011: 14).

Lojistik yönetimi son zamanlarda daha çok dışa dönük stratejik bir işleve dönüşmeye başlamıştır. Buna göre stratejik lojistik, *“işletmeler arası ilişkileri lojistik teknikleri ile düzenleyerek rekabet avantajı elde etmek”* şeklinde tanımlanmaktadır (Karacan, Kaya 2011: 14).

LOJİSTİKTE DIŞ KAYNAK KULLANIMI

İşletmelerin bir kısmı ise lojistik faaliyetlerinde dış kaynak kullanımına gitmektedirler. Lojistik faaliyetlerde dış kaynak kullanımı, LODER'nin yapmış olduğu tanıma göre; tedarik sürecindeki temel lojistik faaliyetlerinden en az üç tanesinin art arda, lojistik faaliyetlerde uzman şirketlerine yaptırılmasıdır (Çabuk vd. 2010: 254).

Dış kaynak kullanım nedenleri ise; maliyetlerin düşürülmesi, ana işe odaklanmak, esnekliğin artırılması, riskin azaltılması, kalitenin artırılması, sürecin yenilenmesi, bilişim teknolojisinin doğru kullanılması, küçülmeye gidilmesi, kapasitenin artırılması, başarılı işletmeler arasına girmeye çalışılması olarak sayılmaktadır.

LOJİSTİK FAALİYET MALİYETLERİNİ ANALİZ YÖNTEMLERİ

Lojistik faaliyet maliyetlerinin analizinde üç temel yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemler (Karacan, Kaya 2011: 114);

- Maliyet Kaleminin Yapısına Göre Analiz
- Fonksiyonlarına Göre Analiz
- Uygulamanın Biçimine Göre Analiz olarak sıralanmaktadır.

Dünya Bankası'nın yaptığı bir çalışmaya göre toplam lojistik maliyetleri gelişmiş ülkelerde GSMH'nin yaklaşık %10'unu oluştururken bu oran gelişmemiş ülkelerde %30'lara kadar ulaşmaktadır. Türkiye'de işletmelerin lojistik maliyetleri arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Hızlı tüketim malları üretmekte olan işletmelerin lojistik maliyetleri iş hacimlerinin % 5'ini

oluştururken, üretim işletmelerinde bu durum % 20'lere ulaşmaktadır. Ayrıca KOBİ'lerde bu oran daha yükseklerle çıkmaktadır (Karacan, Kaya 2011: 115).

LOJİSTİK MALİYETLERİN İŞLETMELERİN FİNANSAL PERFORMANSLARI ÜZERİNE ETKİSİ

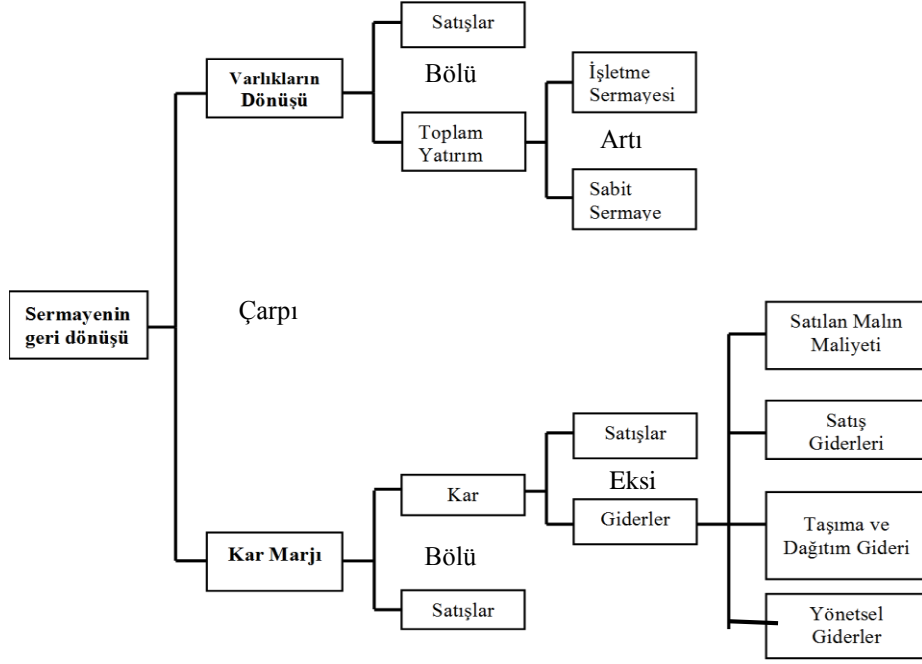
İşletmelerin rekabet gücünü artıran en önemli unsurlardan biriside lojistik faaliyetlerin etkin kullanılmasıdır. Etkin bir şekilde planlanan ve yönetilen lojistik faaliyetler işletmelerin finansal performansına çok büyük katkılar sağlamaktadır. (Yücenurşen, 2013: 13). Lojistik faaliyetler sadece maliyetlere neden olmaz, ihtiyaç duyulan mal ve hizmetlerin elde edilebilirliğini sağlayarak gelirden oluşurlar. Bu sebeple lojistik ve tedarik zinciri kararlarının kar üzerindeki etkisini tespiti önem arz etmektedir. Diğer taraftan lojistik faaliyetlerin gerçekleştirilebilmesi için sabit sermaye ve işletme sermayesi biçiminde kaynaklara gereksinim vardır. Tüm bunlar dikkate alındığında oldukça maliyetli görülen lojistik faaliyetlerin işletme performansı üzerindeki etkisi tartışılmaz bir hale gelmektedir (Erdoğan, 2007: 26). Genel olarak işletmelerin lojistik performanslarını ölçmenin üç temel nedeni bulunmaktadır. Bunlar (Demir vd., 2012: 9);

- Faaliyet maliyetlerini düşürmek,
- Hasılat büyümesini yönetmek,
- Hissedar değerini korumaktır.

İşletmeler lojistik faaliyetler için gerekli olan pek çok sabit maliyetlerden kurtulabilmek için lojistik faaliyetlerini dış kaynak kullanımı yoluna giderek karşılamaktadırlar. Bir başka önemli konu ise lojistik süreçte ortaya çıkan pek çok sabit maliyette değişken maliyet niteliği kazanmaktadır. Lojistik faaliyetleri dış kaynak kullanım yoluyla gerçekleştirmenin yanında işletme bünyesinde gerçekleştirme imkânı da vardır. Bu faaliyetlerin işletme bünyesinde etkin yönetimiyle, lojistik süreçte ortaya çıkabilecek pek çok maliyetten kurtulabilmek veya maliyetlerde minimizasyonu sağlamakta mümkündür. Lojistik faaliyetlerin etkin yönetimi veya dış kaynak kullanımı yolu ile yerine getirilmesinin finansal performans üzerindeki etkisi aktif karlılığı ile açıklanmaktadır. Aktif karlılığı, karın toplam varlığa oranı olarak ifade edilmektedir. Bu oran, mevcut kaynakların kullanım etkinliğini göstermektedir. Bu oranın büyük çıkması işletmenin aktiflerini etkin kullandığını göstermektedir (Tokay vd. 2011: 230).

İşletmelerde stok miktarını azaltan unsurlardan biride malzeme ve materyal akışının hızlandırılmasıdır. Söz konusu durum daha az işletme sermayesi ile

çalışılmasına imkân sağlamaktadır. Buna ek olarak, aynı işin daha az sabit sermaye ile yapılarak, karın artmasını sağlamaktadır (Tokay vd. 2011: 230). Lojistik maliyetlerin işletmelerin finansal performansları üzerindeki etkisini DuPont modeli ile de ifade etmek mümkündür.



Şekil 1. DuPont Modeli

DuPont modelinin temel amacı, geri dönme oranı ile başlayan göstergeler hiyerarşisidir. Günümüzde pek çok işletme sermayenin verimliliğini artırmaya yönelik gayret içerisindedir. Sermayenin verimliliği ise yatırımın geri dönüş oranı ile ölçülmektedir. Yatırımın geri dönme oranı ise kar elde etmek amacıyla kullanılan sermaye ile net kar arasındaki ilişkidir. Bir başka ifadeyle, net karın, bu karı elde etmek için kullanılan sermayeye bölünmesi sonucunda hesaplanır. Bu oran aynı zamanda sermaye verimlilik oranı olarak da ifade edilmektedir. Yöneticiler toplam maliyetleri azaltarak veya satış gelirlerini artırarak kullanılan sermayenin verimliliğini artırabilir. Bu anlamda lojistik faaliyetlerin etkin yönetimiyle yatırımın geri dönüşünü etkilemek, diğer bir ifadeyle sermayenin verimliliğini artırmak mümkündür (Erdoğan, 2007: 29).

LİTERATÜR İNCELEMESİ

Çatı ve arkadaşları (2015) yapmış oldukları çalışmada, dış kaynak kullanımının finansal performansa etkisini Düzce ilindeki imalat sanayi KOBİ yöneticileri üzerinde incelenmişlerdir. Dış kaynak kullanımına bakış açıları KOBİ yöneticileri tarafından değerlendirilmiş ve yöneticilerin eğitim durumlarına, tecrübesine bağlı olarak değişikliklere bakılmıştır. Araştırma sonucunda dış kaynak kullanımına bakış açıları, yöneticilerin eğitim durumuna bağlı olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yöneticilik tecrübesine bağlı olarak ise yöneticilerin dış kaynak kullanımına bakış açılarının, maliyet ve hizmet kalitesi faktörlerinde farklı olduğu saptanmıştır. Dış kaynak kullanım alanlarından ulaştırma-taşımacılık ve lojistik alanının işletmenin finansal performansına ilişkin ifadelerden pazar payı büyüklüğüne etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Kıymetli Şen (2014) yapmış olduğu çalışmada, lojistik faaliyetlerin yönetimi ve maliyetleme yaklaşımlarını ele almıştır. Lojistik faaliyetler üzerine yapılan araştırmalara göre işletmelerdeki fiziksel dağıtım maliyetlerinin satışların %30'una kadar ulaşabildiğini göstermektedir. Maliyetlerdeki artış işletmelerin finansal performansını, nakit akışlarını, karlılığını ve dolayısı ile hisselerinin değerini negatif yönde etkilemiştir. Bu çalışma sonucunda lojistik maliyetleri ve yapısı açıklanmış, lojistik faaliyetlerini maliyetlemede kullanılan yöntemler ele alınmıştır.

Gökalp (2014) yapmış olduğu çalışmayı, lojistik hizmeti sağlayan işletmelerde mali performansı etkileyen performans ölçütlerinin belirlenmesine yönelik araştırma oluşturmaktadır. Yapılan araştırması sonucunda 28 ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler verimlilik, finansal ve müşteri memnuniyeti ölçütleri olarak 3 temel grupta toplanmıştır. Katılımcılar en fazla önem verdikleri ölçütleri verimlilik ölçüt grubu içinde sipariş çevrim süresi ölçütü, finansal ölçüt grubu içinde satışlar ve faaliyet karı ölçütleri, müşteri memnuniyeti ölçüt grubu içinde zamanında teslimat ölçütü olarak belirtmiştir.

Bayraktutan ve Özbilgin (2014) yapmış oldukları çalışmada, lojistik maliyetler ve performans ölçütlerini ele almışlardır. Performans ölçütleri, girdi, çıktı, verimlilik, sonuç ve hizmet kalitesi göstergeleri olarak gruplanmış. Lojistik performans ölçümünde kullanılan birçok yöntem mevcut olmakla beraber, daha etkin bir seçim ve değerlendirme yöntemi bulunması konusunda yeni yöntem geliştirme çaba ve araştırmalarına devam edildiği belirtilmiştir. Ülkeler ve firmalar, rekabet avantajı için, stratejik bir yaklaşımla lojistik performans ölçüm ve unsurlarına odaklanarak tercihlerini şekillendirmeleri gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demir ve arkadaşları (2012) yapmış oldukları çalışmada, lojistik faaliyetlerin İMKB işletmelerin finansal performanslarına etkisini ölçmüş ve lojistik hakkındaki düşüncelerini belirtmiştir. Yapılan çalışma sonrasında, İmalat Sanayisindeki şirketlerden lojistik faaliyetlerinde dış kaynak tercih edenlerin oranı %80 iken dış kaynak kullanmayanların oranı ise %20'dir. Böylece 3. parti lojistik hizmeti veren firmalar, Türkiye'de tam olarak faaliyetlerini yapamıyor ya da imalat sektöründeki işletmeler lojistik faaliyetlerinin maliyetini etkin kullanamadığında işletme performansına etkisini doğru analiz edilememiş. Üretim sektöründeki işletmeler, dış kaynak hizmeti veren firmaların doğru lojistik faaliyetleri belirleyemedikleri sonuçlarına varılmıştır.

Yardımcıoğlu ve arkadaşları (2012) yapmış oldukları çalışmada, lojistik yönetiminde taşıma sistemleri ve maliyetleme yaklaşımlarını ele almışlardır. Lojistik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için iyi bir planlama gerekliliğini ortaya koymuşlar ve lojistik kavramına değinilerek lojistik yönetiminde taşıma sistemleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiş hem de lojistik yönetimindeki maliyetleme yöntemleri sistem yaklaşımı içerisinde ele alınıp anlatılmıştır.

Karacan ve Kaya (2011) yapmış oldukları anket çalışmasında lojistik faaliyetlerde maliyetleme konulu bir araştırma ile lojistiğin gerekliliğini ön plana çıkarmışlardır. Bu araştırma sadece Türkiye sınırları içerisinde faaliyet gösteren işletmelere yer verilmiş. Toplamda 380 adet anketin içerisinde 84'ü analize dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda lojistik maliyetlerin bir birim mala etkisi %7 ile %13 arasında değiştiği görülmüştür. Üretim işletmeleri, hizmet sağlayıcılar ile olan ilişkilerini gözden geçirmeleri ve gerekli tedbirlerin alınmasını önermektedirler.

Tokay ve arkadaşları (2010) yapmış oldukları çalışmada, lojistik maliyet yönetiminde izlenecek stratejiler ve muhasebesinde eğitiminden beklentileri ele almışlardır. Toplam işletme maliyetleri içinde lojistik maliyetlerin artan önemi ve direkt finansal performansı etkilemesi, işletmeler açısından bu maliyetleri azaltacak muhasebe içi ve muhasebe dışı yöntemleri araştırmaya yönlendirmiş.

Kayabaşı ve Özdemir (2008) yapmış oldukları çalışmada, üretim işletmelerinde lojistik yönetimi faaliyetlerinde fayda-beklenti analizi uygulamalarını ele almış ve üretim işletmeleri açısından önem taşıyan lojistik faaliyetlere yönelik performans yönetiminin kapsamı, faydaları ve örgütsel performansa olan etkileri beklenti fayda analizi temelinde incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, lojistik etkinliğin ve performansın artması, üretim işletmeleri yöneticilerinin genel performans düzeylerinde artış beklentisini doğurmuştur. Lojistik performansın artması, yüksek verimlilik, daha düşük maliyet, tedarikçilerle iyi ilişkiler, yüksek müşteri memnuniyeti, kaliteli ürün,

teslim zamanında etkinlik, hızlı malzeme hareketleri ve düşük stok düzeyinin sağlanmasında etkili olmuş sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gümüş (2009) yapmış olduğu çalışmada, lojistik faaliyetlerin rekabet stratejileri ve işletme karı ile olan ilişkisine bakmıştır. Bu çalışma, lojistik faaliyetlerde hem hizmet düzeyini en üst seviyeye çıkarıp hem de maliyetleri en alt seviyelere çekmek için bu faaliyetlere bir bütün olarak bakılması ve lojistik faaliyetlerin bütünlüklü bir sistem yaklaşımı çerçevesinde ele alınması gerektiği görülmüştür. Sonuç olarak, işletmelerin gerek üretim öncesi gerek üretim ve gerekse üretim sonrasındaki iş süreçlerinde rakiplere kıyasla üstünlük sağlayabilmeleri için lojistik yönetimine bütünlüklü bir açıdan bakmaları ve etkili bir lojistik yönetimini işletme politikası olarak benimsemeleri önerilmektedir.

Ceran ve Alagöz (2007) yapmış oldukları çalışmada lojistik maliyet yönetimi, lojistik maliyetler ve lojistik maliyet muhasebesini ele almışlar. Son yıllarda ülkemiz, coğrafi konumu nedeniyle de uluslararası bir lojistik üssü konumuna gelmiş ve sektör her yıl % 10 gibi bir büyüme oranına sahip olmuştur. Dolayısıyla sektörün gelişerek daha da büyümesi için lojistik maliyetlerin iyi analiz edilerek, yönetilmesi ve lojistik maliyetlerin düşürülmesi gerekliliğini savunan görüşler sunulmuştur.

Demir (2006) yapmış olduğu çalışmada, lojistik faaliyetler ve maliyetlerini ele almıştır. Bu araştırma sonucunda geleneksel maliyet muhasebesi yöntemlerinin, lojistik sistem içerisinde çok yönlü, değişken ve esnek bir şekilde olduğundan ötürü işletmeler için doğru olmayan sonuçlar ortaya çıkardığı elde edilmiştir. Lojistik faaliyetlerin yapısı açısından, bu faaliyetlerin maliyetlerini hesaplamada faaliyet tabanlı maliyetleme yönteminin kullanılmasıyla, gerek işletme içi lojistik maliyetlerini hesaplamada gerekse 3. şahıs lojistik işletmelerinde maliyet hesaplamalarında hedefe doğru daha net sonuçlar ortaya çıkmıştır.

ARAŞTIRMA

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Sivas ilindeki organize sanayi bölgesinde faaliyet gösteren üretim işletmelerinin lojistik faaliyetlerinin finansal performanslarına etkileri hakkında;

- İşletme yetkililerinin ne düşündüklerini,
- Ne düzeyde lojistikten yararlandığı,
- Hangi lojistik faaliyetlerin işletmelerinin lojistik maliyetlerini daha çok etkilediğini,

- Lojistik faaliyetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesi durumunda işletmelerinin maliyetlerinin bu durumdan etkilenip etkilenmediğini araştırılmaktadır.

Bu çalışma sonucunda, başta katılımcıların konuya hâkimiyeti ve konuya bakış açısını değerlendirmek ve lojistik faaliyetlerin etkin, verimli kullanılması sonucunda işletmelere hangi katkıları sağlayıp lojistik faaliyetleri kullanarak finansal performanslarının olumlu yönde gelişebilmesi için bilgi ve katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu araştırmanın, ana kütlesi Sivas il merkezi OSB’nde faaliyet gösteren üretim işletmelerinin çeşitli pozisyonlardaki yöneticileri ile sınırlıdır. Sivas Ticaret ve Sanayi Odasından elde edilen bilgiye göre, OSB’lerde faaliyette 138 işletme bulunmaktadır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için çalışma evreninde yer alan 100 işletmeye ulaşılmış ve her işletme için tek anket formu uygulanmıştır. Araştırmanın en önemli ölçütü, Sivas’ta doğrudan lojistik faaliyet maliyetlerinin kaydını tutan işletmelerin sayısının yok denecek kadar az olması sebebiyle işletmelerin toplam maliyetleri içerisindeki lojistik faaliyetleri temel alınarak anket ifadelerinin cevaplanması sağlanmıştır. Başka iller için benzer çalışmalar ve konunun başka dalı ele alınarak yapılmış çalışmalar vardır. Ancak Sivas ili için yapılan lojistik faaliyetlerin finansal performansları üzerindeki çalışmaya literatürde rastlanmamıştır.

Veri Toplama Aracı

Anket formu oluşturulurken çalışılan konu ile ilgili literatür incelenmiştir. İncelenen literatür sonucunda, lojistik faaliyetler ve yönetimi, çok uluslu şirketlerde lojistik anlayışı, lojistik faaliyetlerde maliyetleme, dış kaynak kullanımının işletme finansal performansına etkisi adlı çalışmalardan faydalanılmıştır.

İşletmelerde lojistik faaliyetlerin etkin kullanımı ve dış kaynak kullanımının finansal performansına etkisini ortaya koyabilmek için analiz kapsamında Sivas ilindeki OSB’de faaliyet gösteren 138 üretim işletmesinden 100 tanesine ulaşılmıştır. Bazı işletmeler birden fazla işletme adı altında toplandığı için tek anket uygulanmıştır. Bazı işletmeler ise ankete katılmak istememiştir. Anketler her işletmede yüz yüze tekniği ile doldurtulmuş ve hatalara engel olunmuştur. Araştırmada kullanılan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların demografik özelliklerinin saptanması için ve işletme ile ilgili bilgilerin yer aldığı 9 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise katılımcıların lojistik faaliyetlerin işletmelerin finansal performansına etkisini tespit etmek amacıyla 5’li likert tipinde hazırlanmış 24 ifadeden oluşmaktadır. İfadeler “5

Kesinlikle Katılıyorum” dan “1 Kesinlikle Katılmıyorum” aralığında yer almaktadır.

Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Anket güvenilirliğinde önemli bir ölçüt olan iç tutarlılığı ortaya koyabilmek için Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı hesaplanmıştır.

Ankette yer alan maddelerin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi aşamasında öncelikle elde edilen verilerin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk ile normallik testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov normallik testi veri sayısı 29 ve 29’den fazla ise kullanılır, Shapiro-Wilk normallik testi ise veri sayısı 29’dan az olduğunda kullanılır (Karagöz, 2014: 56). Bu testler sonucunda parametrik istatistiksel tekniklerden olan t testi ile One-way ANOVA testi kullanılmıştır. t testi, ana kütle varyansı bilinmediği gibi, örnek hacminin de istenildiği kadar artırılması zordur. Örnek hacminin 30 dan küçük ($n < 30$) olması halinde t testi kullanılır (Kartal, 2006: 55), One-way ANOVA testinde toplam varyansı, örnekler içi ve örnekler arası varyanslara ayırıştırarak, örnekler arası varyansın, örnekler içi varyanstan önemli derecede büyük olup olmadığını bulmada kullanılır (Karagöz, 2014: 223).

Katılımcıların, ankette bulunan her bir ifadeye, hangi düzeyde katıldığı ya da görüşlerinin **Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1)** nitelermelerinden, hangisine girdiği yapılan bir sınıflama ölçeği ile belirlenmiştir. Sınıflama ölçeğinin oluşturulmasında;

Aralık Genişliği (**a**) = Dizi Genişliği ÷ Yapılacak Grup Sayısı formülü kullanılmıştır (Tekin, 1987: 262). Buna göre oluşturulan ölçekte; nitelik düzeyi ve puan değerleri ile değer aralıkları tablo 1’de gösterilmiştir.

$$a = 4/5$$

$$a = 0,80 \text{ bulunur.}$$

Tablo 1. Anket Maddelerinin Puan Aralıkları

Nitelik Düzeyi	Puan Aralığı	Değer Aralıkları
Kesinlikle Katılıyorum	5	4,20-5,00
Kısmen Katılıyorum	4	3,40-4,19
Kararsızım	3	2,60-3,39
Kısmen Katılmıyorum	2	1,80-2,59
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00-1,79

ANKET SONUÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 22 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları ilerleyen kısımlarda ayrıntılı olarak incelenmektedir.

Anketin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılık, ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembolleri alması, aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır ölçmenin, tesadüfi yanlışlıklardan arınık olmasıdır (http://www.istatistikanaliz.com/guvenilirlik_analizi.asp). Güvenirlik analizi, ölçmede kullanılan araçların güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir yöntemdir. Güvenirliği ölçmede bu yöntemlerden biri olan Cronbach Alfa Katsayısı kullanılmaktadır. Bu yöntem ile ölçekteki soruların homojen bir yapıyı açıklamak üzere bir bütünlük gösterip göstermediklerini araştırır. Ölçeğin α katsayısı ne derece yüksek ise ölçekte yer alan maddeler o derece birbiriyle tutarlıdır ve aynı özelliğin öğelerini ölçmektedirler (Tezbaşaran, 1996: 46). Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısının aralıkları ve bu aralığa göre ölçeğin güvenilirlik durumu şöyledir (Tavşancıl, 2002: 29).

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Üretim işletmeleri yetkililerine uygulanan anket formunun geçerlilik ve güvenilirliğinin istenen değerlerde olup olmadığı Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ile tespit edilmeye çalışılmış ve analiz sonucu Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı

Cronbach's Alpha	Number of Items	Güvenirlik Durumu
0,802	24	Yüksek derecede güvenilir

Tablo 2'de görüldüğü gibi Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı 0,802 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre söz konusu 24 ifadenin bir bütün olarak, ölçülmek istenen olguyu ölçmede "yüksek derecede güvenilir" olduğu söylenebilir.

Anket Katılımcılarının Demografik Özellikleri ve İşletmeler İle İlgili Bilgilere Ait Frekans Tabloları

Sivas ilindeki organize sanayide bulunan üretim işletmeleri yöneticilerine uygulanmış olan anket toplam 33 soru/ifadeden oluşmaktadır. Anket formunda katılımcıların demografik özellikleri, işletme bilgileri olmak üzere 9 soru ve lojistik faaliyetlerin finansal performans etkilerini ölçmeye yönelik düşünceleri belirleyebilmek için 24 ifade yer almaktadır.

Bu bölümde işletmeler ile ilgili bilgilerden lojistik faaliyetler, lojistik faaliyetleri gerçekleştirme biçimi, işletmeler için lojistik faaliyetlerinin önem derecesi ve şirket türünün frekans tabloları oluşturulmuştur. Ayrıca katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, hizmet süresi, şirketteki görevlerine ilişkin frekans tabloları da verilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 22 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan 100 katılımcı olduğu için elde edilen frekans sonuçları aynı zamanda yüzdelere de ifade etmektedir. Bundan dolayı ayrı olarak yüzdelere yer verilmemiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Frekans		Frekans
Cinsiyetiniz		Eğitim Seviyesi	
Kadın	19	Lise	27
Erkek	81	Önlisans	22
		Lisans	42
		Lisansüstü	9
Yaşınız		Hizmet Süresi	
25'ten aşağı	6	1 yıl ve altı	10
25-35 arası	55	2-9 yıl	52
36-45 arası	27	10-19	25
46 ve üzeri	12	20 yıl ve üzeri	13

Tablo 3'te görüldüğü üzere çoğunluk değerlerinden hareketle katılımcıların % 81'i erkek; %55'i, 25-35 yaş arası; %42'si lisans mezunu ve %52'si 2-9 yılı arası iş tecrübesine sahiptir.

Tablo 4. İşletme Bilgilerine Ait Özellikler

	Frekans
Şirket Türü	
AŞ.	33
LTD. Ş.	63
Diğer	4
Şirketteki Görevler	
Yönetim Kurulu Başkanı veya İşletme Sahibi	10
Genel Müdür veya Yardımcısı	28
Muhasebe ve Mali İşler Müd.	32
Pazarlama ve Satın Alma Müd.	10
Diğer	20
İşletmelerin Lojistik Faaliyetleri Gerçekleştirme Biçimi	
İşletme bünyesindeki lojistik biriminden	48
Dış kaynak kullanımından	41
Her ikisinden	11

Tablo 4'te görüldüğü gibi işletme bilgileri çoğunluk açısından değerlendirildiğinde % 63'ünü Limited Şirket oluşturmaktadır. Yöneticilerin % 32'si muhasebe ve mali işler müd. % 28'i genel müdür veya yardımcısından oluşmaktadır. Lojistik faaliyetleri gerçekleştirme biçimlerine baktığımızda % 48'i işletme bünyesinde gerçekleştirdiği görülmektedir. % 41'i dış kaynak kullanım yolunu tercih etmektedir. % 11'i ise her iki yöntemde kullanmakta olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.1. İşletme Bilgilerine Ait Özellikler

İşletmelerdeki Hangi Lojistik Faaliyetlerin Gerçekleştirilip/ Gerçekleştirilmediğinin	Frekans	
	Gerçekleştiriyor	Gerçekleştirmiyor
Sipariş Yönetimi	93	7
Talep Planlaması ve Takibi	62	38
Taşıma	76	24
Depolama	78	22
Elleçleme	21	79
Ambalajlama	59	41
Paketleme	63	37
Sigortalama	13	87
Gümrükleme	19	81
Stok Yönetimi	59	41
Müşteri Hizmetleri	43	57

Tablo 4.1’de işletmelerin hangi lojistik faaliyetleri gerçekleştirip gerçekleştirmediklerinin dağılımı verilmiştir. Bu tabloya göre;

- Sipariş yönetimi faaliyetini işletmelerin 93’ü (%93) gerçekleştiriyor, 7’si (%7) gerçekleştirmiyor.
- Taşıma faaliyetini işletmelerin 76’si (%76) gerçekleştiriyor, 24’ü (%24) gerçekleştirmiyor.
- Depolama faaliyetini işletmelerin 78’i (%78) gerçekleştiriyor, 22’si (%22) gerçekleştirmiyor.

Buna göre işletmelerin en çok gerçekleştirdiği faaliyetler sipariş yönetimi, taşıma ve depolama diyebiliriz.

Tablo 4.2. İşletme Bilgilerine Ait Özellikler

Lojistik Maliyetler	Frekans		
	1. Önemli Loj. Mali.	2. Önemli Loj. Mali	3. Önemli Loj. Mali.
Taşıma Maliyetleri	61	25	10
Paketleme ve Ambalajlama Mali	12	33	33
Depolama Maliyetleri	15	26	34
Hizmet Maliyetleri	10	14	16
Tersine Lojistik Maliyetleri	2	2	7
TOPLAM	100	100	100

Tablo 4.2 incelendiğinde 61 (%61) işletme için birinci öneme sahip maliyet unsurunu taşıma maliyetleri, 33 (%33) işletme için ikinci öneme sahip maliyet unsurunu paketleme ve ambalajlama maliyetleri, 34 (%34) işletme için üçüncü öneme sahip maliyet unsurunu depolama maliyetleri oluşturmaktadır.

Lojistik Faaliyetlerin İşletmelerin Finansal Performansına Etkileri İle İlgili Düşüncelerinin Frekans Tablosu

Lojistik faaliyetlerin işletmelerin finansal performansına etkileri ile ilgili düşüncelerinin frekans dağılımı bulunmuş, olumlu düzeyde bir katılım gerçekleştiği görülmüştür.

Tablo 5. Lojistik Faaliyetlerin İşletmelerin Finansal Performansına Etkileri İle İlgili Düşüncelerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	FREKANSLAR					TOPLAM
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	
1.Lojistik faaliyetlerin etkin kullanımı maliyetlerde azalma sağlamaktadır.	51	33	11	5	0	100
2.Lojistik faaliyetlerde dış kaynak kullanımı, ürünlerin kalitesini azaltır.	9	26	21	38	6	100
3.Sadece üretime odaklanıp depolama, satış ve taşıma gibi lojistik faaliyetleri dışardan sağlayan işletmelerin finansal performansı artar.	11	29	26	32	2	100
4.Lojistik denilince akla ilk olarak taşımacılık (nakliye) gelmektedir.	32	53	5	10	0	100
5.İşletmemizde stok yönetimi, üretimi aksatmayacak şekilde gerçekleştirilmektedir.	47	43	7	3	0	100
6.Lojistik faaliyetlerde dış kaynak kullanımı, işletmenin maliyetlerini artırır.	22	38	20	19	1	100
7.Lojistikle ilgili maliyetlerin ayrı olarak muhasebe kaydına alınması bu maliyetlerin kontrol edilmesini kolaylaştırır.	50	41	5	3	1	100
8.Lojistik faaliyetlerin etkin kullanılması, ürünlerin kalitesini artırır.	37	29	19	14	1	100
9.Lojistik faaliyetlerde aksamalar, işletmenin finansal performansını olumsuz etkiler.	40	45	9	6	0	100
10.Lojistik faaliyetlerde dış kaynak kullanımı, lojistik maliyetlerini artırır.	23	43	18	14	2	100
11.Sipariş yönetimindeki başarı, maliyetlerin azalmasına katkı sağlar.	44	36	12	8	0	100
12.Lojistik faaliyetleri etkin kullanmak rekabet gücünü artırır.	41	41	11	7	0	100
13.İşletmelerde bağımsız bir lojistik biriminin varlığı, işletmenin finansal performansını olumsuz etkiler.	11	21	21	40	7	100

14.Lojistik faaliyetlerin, şirket bünyesinde gerçekleştirilmesi, pazarlama-üretim-finans bölümlerindeki koordinasyonu artırır.	27	61	8	4	0	100
15.Lojistik faaliyetleri etkin kullanmak firmanın karlılığını artırır.	45	46	6	3	0	100
16.Lojistik faaliyetleri kendi bünyesinde gerçekleştiren işletmelerin finansal performansı artar.	26	50	18	6	0	100
17.Lojistik faaliyetleri etkin kullanmak yatırım maliyetlerinin geri dönme oranını yükseltir.	21	50	24	4	1	100
18.Stok yönetimindeki başarısızlık işletmenin finansal performansını olumsuz etkiler.	39	41	13	6	1	100
19.Lojistik faaliyetleri etkin kullanmak siparişlerin ortalama teslim süresini kısaltmaktadır.	52	36	8	3	1	100
20.Lojistik faaliyetlerde dış kaynak kullanımı, işletmede küçülmeye gitmek için tercih edilmektedir.	9	19	26	35	11	100
21.Lojistik faaliyetlerde dış kaynak kullanımı işletmenin finansal performansını artırır.	16	31	37	16	0	100
22.Lojistik faaliyetlerin, şirket bünyesinde gerçekleştirilmesi maliyet kontrolündeki başarıyı olumlu etkiler.	20	56	13	10	1	100
23.Şirketim, yeni fikirlerin (AR-GE) geliştirilmesi için yapılacak işlemin maliyetine önem vermez.	15	26	21	28	10	100
24.Lojistik faaliyetlere önem veren işletmelerin finansal performansı artar.	36	48	11	5	0	100

- Lojistik faaliyetlerin etkin kullanımı maliyetlerde azalma sağlamaktadır ifadesine katılımcıların %84'ü olumlu görüş bildirmişlerdir. Yani lojistik faaliyetlerin finansal performansı olumlu etkilediğini söylenebilir.
- Lojistik faaliyetlerde dış kaynak kullanımı, ürünlerin kalitesini azaltır ifadesine katılımcıların % 44'ü olumsuz görüş bildirmişler. Katılımcıların % 41 lojistik faaliyetlerini dış kaynak kullanarak sağladığını düşündüğünde bu ifadeye olumsuz görüş bildirmeleri olağan bir durum olmaktadır. Sivas ilinde dış kaynak kullanımı ürünlerin kalitesini azaltmamaktadır denilebilir.
- Sadece üretime odaklanıp depolama, satış ve taşıma gibi lojistik faaliyetleri dışardan sağlayan işletmelerin finansal performansı artar ifadesine katılımcılar çok net karar veremedikleri görülmektedir. Dış kaynak kullanımının temel sebeplerinden biri bu olmasına rağmen

katılımcıların bir kısmı da kararsız (% 26) kalmışlardır. Ancak işletmelerin %41'i lojistik faaliyetleri dış kaynak kullanarak sağladığını düşündüğümüzde %40'lik bir oran olumlu görüş bildirmektedir.

- Lojistik denilince akla ilk olarak taşımacılık (nakliye) gelmektedir ifadesine katılımcıların %85'i olumlu görüş bildirmektedir. Ancak bu durum lojistik olgusunu Sivas ilinde çok kısıtlandığı anlamına gelmektedir. Lojistiğin sadece taşımacılık olmadığı görüşünü ise sadece % 10'luk kısım oluşturmaktadır. % 5'lik kısım ise kararsız kalmaktadır.
- İşletmemizde stok yönetimi, üretimi aksatmayacak şekilde gerçekleştirilmektedir ifadesine katılımcıların % 90'i olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu ifadeye göre Sivas ilindeki OSB'lerdeki üretim işletmelerinin stok yönetiminde çok başarılı olduğunu göstermektedir. Bu durumda finansal performansa olumlu etki etmektedir.
- Lojistik faaliyetlerde dış kaynak kullanımı, işletmenin maliyetlerini artırır ifadesi ve lojistik faaliyetlerde dış kaynak kullanımı, lojistik maliyetlerini artırır ifadesi aynı amaca hizmet eden tekrar sorusudur ve katılımcılar iki ifadeye de olumlu katılım düzeyinde cevap vermişlerdir. Buda ifadeleri okuyarak ve dikkat ederek doldurduklarını göstermektedir. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu dış kaynak kullanımının işletme performansına olumsuz etki ettiği görüşünde olduğunu söylebilir.
- Lojistikle ilgili maliyetlerin ayrı olarak muhasebe kaydına alınması bu maliyetlerin kontrol edilmesini kolaylaştırır ifadesine katılımcıların büyük çoğunluğu (% 91) olumlu görüş bildirmiştir. Ancak görüşülen birçok işletmede lojistik faaliyet maliyetlerinin ayrı bir kayıta tutmadıkları öğrenilmiştir. Ayrı kayıta tutulması gerektiğini düşünmelerine rağmen iş yükünü artıracığı ve ayrıca uğraşmak istemedikleri için işletmenin toplam maliyetlerine dâhil edilmektedir.
- Lojistik faaliyetlerin etkin kullanılması, ürünlerin kalitesini artırır ifadesine katılımcıların % 66'sı olumlu görüş bildirmiştir. Yani bu durumda lojistik faaliyetler işletmelerin finansal performansına olumlu etkilemektedir.
- Lojistik faaliyetlerde aksamalar, işletmenin finansal performansını olumsuz etkiler ifadesine katılımcıların %85'i olumlu görüş bildirmişlerdir. Lojistik faaliyetlerdeki her hangi bir aksamının işletmenin finansal performansına olumsuz etki ettiği açıkça görülmektedir.
- Sipariş yönetimindeki başarı, maliyetlerin azalmasına katkı sağlar ifadesine katılımcıların %80'i olumlu görüş bildirmiştir. Bu durumda siparişlerini iyi yöneten işletmelerin maliyetleri azaldığı gibi finansal performanslarına da olumlu etki etmektedir.

- Lojistik faaliyetleri etkin kullanmak rekabet gücünü artırır ifadesine katılımcıların %82'si olumlu görüş bildirmişlerdir. Günümüz rekabet koşullarında en önemli şartlarından biriside lojistik faaliyetleri etkin kullanmaktır. Görüldüğü üzere Sivas ilindeki üretim işletmelerinde de bu görüş hâkimdir. Bir işletmenin rekabet etme yeteneği ne kadar gelişmiş olursa finansal performansı da o kadar güçlü olmaktadır.
- İşletmelerde bağımsız bir lojistik biriminin varlığı, işletmenin finansal performansını olumsuz etkiler ifadesine katılımcıların % 47'si olumsuz görüş bildirmiştir. Yani bağımsız bir lojistik biriminin olması finansal performansı olumlu etkilemektedir. Katılımcıların % 48'inin lojistik faaliyetleri işletme bünyesindeki lojistik biriminden karşılandığı bilindiğine göre bu sonuç olağan olmaktadır.
- Lojistik faaliyetlerin, şirket bünyesinde gerçekleştirilmesi, pazarlama-üretim-finance bölümlerindeki koordinasyonu artırır ifadesine katılımcıların % 88'i olumlu görüş bildirmiştir. Bu bölümler arasındaki koordinasyon ne kadar iyiyse işletmenin finansal performansına etkisi de o kadar büyük olmaktadır.
- Lojistik faaliyetleri etkin kullanmak firmanın karlılığını artırır ifadesine katılımcıların % 91'i olumlu görüş bildirmiştir ve katılım düzeyi en yüksek ifadedir. Bu ifadeye göre lojistik faaliyetler işletmelerin finansal performansına doğrudan etki etmektedir. Sivas ilindeki üretim işletmelerinde karlılığı artıran en önemli etkendir sonucunu çıkarılabilir.
- Lojistik faaliyetleri etkin kullanmak yatırım maliyetlerinin geri dönme oranını yükseltir ifadesine katılımcıları % 71'i olumlu görüş bildirmiştir. Yani Sivas ilindeki üretim işletmelerinin finansal performansları üzerinde lojistik faaliyetlerin büyük etkisi vardır denilebilir.
- Lojistik faaliyetleri etkin kullanmak siparişlerin ortalama teslim süresini kısaltmaktadır ifadesine katılımcıların % 88'i olumlu görüş bildirmiştir. Bu durumda teslim süresi kısalan işletmelerin rekabet gücü artar ve buda işletmenin finansal performansına olumlu etki edebilmektedir.
- Lojistik faaliyetlerin, şirket bünyesinde gerçekleştirilmesi maliyet kontrolündeki başarıyı olumlu etkiler ifadesine katılımcıların % 76'si olumlu görüş bildirmektedir. Dış kaynak kullanmama sebeplerinden biri olan maliyetleri kontrol edememe düşüncesi işletme bünyesinde daha kolay maliyet kontrolü sağlandığını yansıtmaktadır. Maliyetleri ne kadar iyi kontrol edebilir ve etkin bir süreç yönetilirse finansal performansta olumlu etkilenmektedir.
- Şirketim, yeni fikirlerin (AR-GE) geliştirilmesi için yapılacak işlemin maliyetine önem vermez ifadesine katılımcılar net bir görüş bildirememiş bir kısmı olumlu, bir kısmı olumsuz, bir kısmı ise kararsız kalmıştır. Bir kısım işletme AR-GE maliyetlerini önemsiz görmekte ve işletmenin

gelişip rekabet edebilmesi için önemli olduğunu belirtmiştir. Bir kısım işletme ise ek maliyet getirdiği için gereksiz görmektedir.

- Lojistik faaliyetlere önem veren işletmelerin finansal performansı artar ifadesine katılımcıların % 84'ü olumlu görüş bildirmiş ve net bir şekilde lojistik faaliyetlerin finansal performansı etkilediği görülmüştür.

Lojistik Faaliyetlerin İşletmelerin Finansal Performansına Etkilerine Ait Katılım Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Anket formunda yer alan lojistik faaliyetlerin finansal performansına etkilerini ölçmek için hazırlanan ifadeler bu konu ile ilgili düşünceleri belirleyici niteliktedir. Tablo 6'da, katılımcıların 24 ifadeye bildirdikleri görüşlerinin aritmetik ortalama (X), standart sapma (S) ve bu değerlerin hangi katılım düzeyine girdiği yer almaktadır.

Tablo 6. Lojistik Faaliyetlerin İşletmelerin Finansal Performansına Etkilerine Ait Katılım Düzeyleri

İfade Metni	Ort (X)	Ss. (S)	Katılım Düzeyi
1.Lojistikle ilgili maliyetlerin ayrı olarak muhasebe kaydına alınması bu maliyetlerin kontrol edilmesini kolaylaştırır.	4,36	0,798	Kesinlikle Katılıyorum
2.Lojistik faaliyetleri etkin kullanmak siparişlerin ortalama teslim süresini kısaltmaktadır.	4,35	0,833	Kesinlikle Katılıyorum
3.İşletmemizde stok yönetimi, üretimi aksatmayacak şekilde gerçekleştirilmektedir.	4,34	0,742	Kesinlikle Katılıyorum
4.Lojistik faaliyetleri etkin kullanmak firmanın karlılığını artırır.	4,33	0,726	Kesinlikle Katılıyorum
5.Lojistik faaliyetlerin etkin kullanımı maliyetlerde azalma sağlamaktadır.	4,30	0,859	Kesinlikle Katılıyorum
6.Lojistik faaliyetlerde aksamalar, işletmenin finansal performansını olumsuz etkiler.	4,19	0,837	Katılıyorum
7.Lojistik faaliyetleri etkin kullanmak rekabet gücünü artırır.	4,16	0,884	Katılıyorum
8.Sipariş yönetimindeki başarı, maliyetlerin azalmasına katkı sağlar.	4,16	0,929	Katılıyorum
9.Lojistik faaliyetlere önem veren işletmelerin finansal performansı artar.	4,15	0,809	Katılıyorum

10.Lojistik faaliyetlerin, şirket bünyesinde gerçekleştirilmesi, pazarlama-üretim-finans bölümlerindeki koordinasyonu artırır.	4,11	0,709	Katılıyorum
11.Stok yönetimindeki başarısızlık işletmenin finansal performansını olumsuz etkiler.	4,11	0,920	Katılıyorum
12.Lojistik denilince akla ilk olarak taşımacılık (nakliye) gelmektedir.	4,07	0,879	Katılıyorum
13.Lojistik faaliyetleri kendi bünyesinde gerçekleştiren işletmelerin finansal performansı artar.	3,96	0,828	Katılıyorum
14.Lojistik faaliyetlerin etkin kullanılması, ürünlerin kalitesini artırır.	3,87	1,098	Katılıyorum
15.Lojistik faaliyetleri etkin kullanmak yatırım maliyetlerinin geri dönme oranını yükseltir.	3,86	0,829	Katılıyorum
16.Lojistik faaliyetlerin, şirket bünyesinde gerçekleştirilmesi maliyet kontrolündeki başarıyı olumlu etkiler.	3,84	0,896	Katılıyorum
17.Lojistik faaliyetlerde dış kaynak kullanımı, lojistik maliyetlerini artırır.	3,71	1,038	Katılıyorum
18.Lojistik faaliyetlerde dış kaynak kullanımı, işletmenin maliyetlerini artırır.	3,61	1,063	Katılıyorum
19.Lojistik faaliyetlerde dış kaynak kullanımı işletmenin finansal performansını artırır.	3,47	0,948	Katılıyorum
20.Sadece üretime odaklanıp depolama, satış ve taşıma gibi lojistik faaliyetleri dışardan sağlayan işletmelerin finansal performansı artar.	3,15	1,058	Kararsızım
21.Şirketim, yeni fikirlerin (AR-GE) geliştirilmesi için yapılacak işlemin maliyetine önem vermez.	3,08	1,245	Kararsızım
22.Lojistik faaliyetlerde dış kaynak kullanımı, ürünlerin kalitesini azaltır.	2,94	1,118	Kararsızım
23.İşletmelerde bağımsız bir lojistik biriminin varlığı, işletmenin finansal performansını olumsuz etkiler.	2,89	1,154	Kararsızım
24.Lojistik faaliyetlerde dış kaynak kullanımı, işletmede küçülmeye gitmek için tercih edilmektedir.	2,80	1,146	Kararsızım
TOPLAM	3,82	0,931	Katılıyorum
<p>(1,00-1,79) Kesinlikle Katılmıyorum (1,80-2,59) Katılmıyorum (2,60-3,39) Kararsızım (3,40-4,19) Katılıyorum (4,20-5,00) Kesinlikle Katılmıyorum</p>			



Tablo 6’de görüldüğü üzere ankette yer alan ifadeler lojistik faaliyetleri finansal performansa etkisinin katılımcılar tarafından, “kesinlikle katılıyorum” ve “katılmıyorum” düzeyleri arasında değerlendirilmiştir. Böylece bu maddelerin ortalamalarına bakıldığında katılımcıların ankette yer alan 24 ifadenin bütününe “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiş oldukları görülmektedir ($X=3,82$). Buradan çıkaracağımız sonuca göre işletme yetkilileri lojistik faaliyetlerin etkin ve verimli kullanılmasının finansal performansa olumlu etki edeceği görüşündedirler.

Kısaca özetlemek gerekirse Sivas ilindeki OSB’nde ki üretim işletmelerinde lojistik faaliyetlerin etkin, verimli bir şekilde kullanılması finansal performansları üzerinde doğrudan etki ettiği görülmektedir. Ancak lojistik anlayışının henüz yerleşmediği ve daha çok gelişmesi gerekmektedir. Lojistiğin sadece taşımacılık değil pek çok faaliyeti de kapsadığı bilinmelidir. İşletme yetkililerinin katıldıkları pek çok ifadeyi işletme hayatlarına tam yansıtılabildikleri sürece finansal performansları her zaman olumlu yönde gelişme göstermeye devam edecektir.

Demografik Değişkenlere Göre Lojistik Faaliyetlerin, İşletmelerin Finansal Performansına Etkilerinin Karşılaştırılması

Tablo 7. Ölçek Ortalama Puanına İlişkin İstatistikler

N	Ort.	Ss.	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum
100	3,82	0,39	-0,147	0,536	2,71	4,88

Ölçekten alınan toplam görüş puanı, değişkeninin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik testi ile test edilmiştir.

Tablo 8. K-S ve S-W Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	Sig.(p)	İstatistik	sd	Sig.(p)
Görüş	0,060	100	0,200	0,99	100	0,600

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testine göre işletme yetkililerinin toplam görüş puanları normal dağılım göstermektedir. ($p>0.05$). Değişkenlerin normallik sınaması için literatürde kabul gören bir diğer ölçüt ise çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile 1,5 aralığında olmasıdır. Buna göre, görüş değişkeninin çarpıklık ve basıklık değerleri göz önüne alındığında da normal dağılım gösterdiği kabul edilebilmektedir.

Bu durumda genel görüş puanının çeşitli demografik değişkenler için farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde parametrik istatistiksel teknikler kullanılacaktır.

İşletme Yetkililerinin Cinsiyete Göre Lojistik Faaliyetlerin Finansal Performansa Etkilerine Yönelik Görüşlerin Karşılaştırılması

İşletme yetkililerinin lojistik faaliyetlerin finansal performansına etkilerine yönelik görüş puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir.

H_0 : Lojistik Faaliyetlerin Finansal Performansa Etkilerine Yönelik Görüşler cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

H_1 : Lojistik Faaliyetlerin Finansal Performansa Etkilerine Yönelik Görüşler cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

Sonuçlar tablodaki gibidir:

Tablo 9. İşletme Yetkililerinin Cinsiyete Göre Lojistik Faaliyetlerin Finansal Performansa Etkilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
Kadın	19	3,68	0,39	-1,712	0,997
Erkek	81	3,85	0,39		

Tablodaki sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilir. Başka bir deyişle işletme yetkililerinin lojistik faaliyetlerin finansal performansına etkilerine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = -1,712$; $p > 0.05$). Yani hem kadınlar hem erkekler lojistik faaliyetlerin işletme performansına etkileri açısından aynı görüş içerisindedirler.

Lojistik faaliyetlerin finansal performansına etkilerine yönelik görüş puanlarının işletme yetkililerinin yaş aralığına, eğitim düzeylerine, hizmet sürelerine, şirketteki görevine göre, ayrıca işletme bilgileri açısından şirket türüne, şirketteki lojistik faaliyetleri gerçekleştirme biçimine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

H_0 : Lojistik Faaliyetlerin Finansal Performansa Etkilerine Yönelik Görüşler ilgili değişkenlere göre farklılık göstermemektedir.

H_1 : Lojistik Faaliyetlerin Finansal Performansa Etkilerine Yönelik Görüşler ilgili değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

Sonuçlar tablodaki gibidir:

Tablo 10. ANOVA Testi Sonuçları

ANOVA Testi Sonuçları		
Demografik Özellikler ve İşletme Bilgileri	F	p
Yaşa Göre Lojistik Faaliyetlerin Finansal Performansa Etkilerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	0,202	0,936
Eğitim Düzeylerine Göre Lojistik Faaliyetlerin Finansal Performansa Etkilerinin ANOVA Testi Sonuçları	0,313	0,816
Hizmet Süresine Göre Lojistik Faaliyetlerin Finansal Performansa Etkilerinin ANOVA Testi Sonuçları	0,570	0,685
Şirket Türüne Göre Finansal Performansa Etkilerinin ANOVA Testi Sonuçları	1,089	0,358
Şirketteki Görevine Göre Lojistik Faaliyetlerin Finansal Performansa Etkilerinin ANOVA Testi Sonuçları	0,576	0,681
Şirketteki Lojistik Faaliyetleri Gerçekleştirme Biçimine Göre Lojistik Faaliyetlerin Finansal Performansa Etkilerinin ANOVA Testi Sonuçları	0,730	0,485

Tablodaki sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilir. Başka bir deyişle işletme yetkilerinin lojistik faaliyetlerin finansal performansa etkilerine yönelik görüşlerinin ilgili değişkenlere göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

$F= 0,202$; $p>0,05$ olduğu için yaşa göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

F= 0,313; $p>0,05$ olduğu için eğitim düzeylerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

F= 0,570; $p>0,05$ olduğu için hizmet süresine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

F= 1,089; $p>0,05$ olduğu için şirketin türüne göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

F= 0,576; $p>0,05$ olduğu için şirketteki görevine göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

F= 0,730; $p>0,05$ olduğu için şirketteki lojistik faaliyetleri gerçekleştirme biçimine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ticari hayatta her geçen gün lojistiğin önemi daha iyi anlaşılakta ve artmaktadır. Küreselleşmeyle birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, ticari hayatta rekabet edebilirliği daha zorlu bir hale getirmiştir. Bu zorlukları aşmanın yollarından biri de lojistikte etkinliği sağlamaktır.

Genel olarak lojistiğin sadece taşımacılık ve depolama faaliyetini kapsadığı, ancak özellikle de taşımacılıktan ibaret olduğuna dair bir inanış vardır. Fakat lojistik; hammadde ve malzemenin tedarik edilmesinden, mamullerin müşterilere ulaştırılmasına kadar olan tüm süreci kapsamaktadır. Bu süreçte, depolama, üretim, dağıtım, planlama, sipariş işleme, ambalajlama, elleçleme, müşteri hizmetleri gibi pek çok faaliyet vardır. İşletmelerin toplam faaliyetleri içerisinde, lojistik faaliyetler büyük bir ağırlık teşkil etmektedir. Dolayısıyla, bu faaliyetlerin etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesi işletmelerin başarı değerlemesinde oldukça önemlidir. Ancak, sadece lojistiğe özgü bir maliyet muhasebesi sistemi geliştirilmemiştir ve lojistik maliyetlerin ayrı muhasebeleştirilememesi en önemli sıkıntılardan birini oluşturmaktadır.

Sivas ili ekonomik açıdan incelendiğinde; şehrin gelişmesini engelleyen birçok neden vardır. Bu nedenler arasında ilk başta sanayinin yeterince gelişmemiş olması gelmektedir. Buna bağlı olarak yeteri kadar işgücü bulunmaması, sürekli başka illere göç olması, gayrisafi yurt içi hasılanın düşük olması gibi nedenlerde sayılabilmektedir. Bu durumlar doğrultusunda şehrin sahip olduğu lojistik potansiyeli de yok denecek kadar azdır. İstikrarın sağlanamadığı ve ticaretin gelişmediği bir il olan Sivas'ta doğal olarak lojistik faaliyetlerin özünün kavranıp uygulanması oldukça güç olduğu görülmektedir.

Sivas'ta OSB'de faaliyet gösteren üretim işletmeleri lojistik faaliyetleri işletmenin bir parçası olarak görmekte ve genel faaliyetler gibi işleme dâhil etmektedirler. Anket sonuçlarına göre dış kaynak kullanımı yolunu da tercih ettikleri görülmektedir. Ancak işletme bünyesinde gerçekleştirilen lojistik faaliyetlerin yönetiminin daha etkin olacağı ve finansal performans üzerinde ise ek bir maliyet oluşturmadığı görüşündedirler.

Yapılan çalışmada işletmelerin maliyet açısından önem derecesine göre faaliyetleri incelendiğinde % 61'lik bölüm için en önemli maliyeti taşıma maliyetleri oluşturmaktadır. Çalışma geneline bakıldığında da lojistik denilince akla ilk taşımacılığın gelmesi bu sonucu destekler nitelikte olmaktadır. İşletmeler için en çok maliyet oluşturan taşımacılık faaliyetinin yüksek olması; bu faaliyetin alternatifinin olmaması, akaryakıt fiyatlarının yüksekliği gibi etkenler sayılabilmektedir. İkinci öneme sahip maliyet unsuru ise % 33'lük bölüm ile paketleme ve ambalajlama maliyetleridir. Üçüncü öneme sahip maliyet unsuru

ise % 34'lük bölüm ile depolama maliyetleri oluşturmaktadır. Ancak görüldüğü üzere paketleme ve ambalajlama maliyetleri ile depolama maliyetleri arasındaki fark çok azdır. Bu sebeple işletmeler için depolama maliyetleri de paketleme ve ambalajlama faaliyetleri kadar önem arz etmektedir. Çalışmaya katılan işletmelerin depoları genellikle kendi bünyelerinde üretimdeki kapasiteyi karşılayacak kadardır. Genellikle işletmeler sipariş usulü çalıştıkları için depoda daha az mal tutulmaktadır. Üretilen ürünün doğru şekilde hatasız ve zarar görmemiş şekilde müşteriye ulaşmış olması işletme memnuniyetini artırarak, işletmenin finansal performansına etki edebilecektir. Ters bir durumda ise hatalı, zarar görmüş ürünler işletmeye tekrar gönderilecek ve buda işletmenin, tersine lojistik maliyetlerini artırmaktadır.

Bilindiği gibi rekabet ortamında en büyük silah bilgidir. Lojistik faaliyetler ise tüm işletmelerin rekabet gücüne olumlu katkılar yapan önemli bir işletme fonksiyonu haline gelmiştir. Bu lojistik faaliyetleri ne kadar iyi şekilde yönetebilirlerse, o kadar düşük maliyet ve verimlilik artışı sağlayacaktır. Sivas ili ele alındığında işletmelerin rekabet gücünün düşük olduğu söylenebilir. Ancak Sivas'ta gerçekleştirilecek olan her yatırımın, öncelikle bölgenin ekonomik ve sosyal yönden iyileşmesine katkı sağlayacağı, dolayısıyla da Türkiye içinde önemli katkılar sunacağı açıktır. Bu sebeple ilin sahip olduğu coğrafi konumda göz önüne alınarak yapılacak yatırımların hayata geçirilmesi gelişim potansiyelini de artırarak devam ettirecektir.

KAYNAKÇA

Bayraktutan Yusuf, Özbilgin Mehmet (2015). “Lojistik Maliyetler ve Lojistik Performans Ölçütleri”. **Maliye Araştırmaları Dergisi**, Yıl:1, Cilt:1, Sayı:2

Ceran Yunus ve Alagöz Ali (2007). “Lojistik Maliyet Yönetimi: Lojistik Maliyetler ve Lojistik Maliyet Muhasebesi”. **Yönetim Bilimleri Dergisi**. (5: 2).

Çabuk Serap, Demirci Orel Fatma Ve Nakıpoğlu Gülsün (2010). “İşletmelerin Lojistik Süreçlerinde Dış Kaynak Kullanımları: ISO 500 İşletmelerinde Bir Araştırma”. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 20/2.

Çatı Kahraman. Çömlekci İstemi, Zengin Emre (2015). “Dış Kaynak Kullanımının İşletme Finansal Performansına Etkisi: Düzce İli İmdat Sanayisinde Kobi Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma”. **KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi** 17 (28): 56-67

Demir Mehmet, Tuncay Merve, Kısakürek Mustafa (2012). “Lojistik Faaliyetlerin İşletmelerin Finansal Performanslarına Etkisi: İMKB Üretim Sektöründe Bir Araştırma”. **I. Uluslararası Muhasebe ve Finans Sempozyumu**. Gaziantep.

Demir, Volkan (2008). **Lojistik Yönetim Sisteminde Maliyet Hesaplaması**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demir, Volkan (2006). “Lojistik Faaliyetler Ve Maliyetleri”. **Galatasaray Üniversitesi. Mali Çözüm SMMMO Yayın Organı**. Sayı: 74.

Erdoğan, Nurten (2007). **Lojistik Maliyetleme ve Lojistikte Faaliyete Dayalı Maliyetleme**. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları; No. 1748

Gökalp, Füsün (2014). “**Lojistik Hizmeti Sağlayan İşletmelerde Mali Performansı Etkileyen Performans Ölçütlerinin Belirlenmesi: Bir Uygulama**”. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi* (9:1)

Gümüş, Yusuf (2009). **Lojistik Faaliyetlerin Rekabet Stratejileri ve İşletme Kârı İle Olan İlişkisi**. İstanbul. Muhasebe ve Finansman Dergisi. Ocak

Karacan Sami ve Kaya Memet (2011). **Lojistik Faaliyetlerde Maliyetleme**. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Kaçmaz, Ersoy (2014). “Türkiye’de Dış Ticaret İşlemlerinde Uygulanan Finansman Teknikleri Ve Lojistik Sektörüne Yönelik Bir Araştırma”. **Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası Ticaret Ve Lojistik Yönetimi Anabilim Dalı**.

- Karagöz, Yalçın (2014). **SPSS 21.1 Uygulamalı Biyoistatistik**. Ankara: Nobel Akademik Danışmanlık.
- Kartal, Mahmut (2006). **Hipotez Testleri**. Ankara: Nobel Akademik Danışmanlık.
- Kayabaşı, Aydın ve Özdemir Ali (2008). “**Üretim İşletmelerinde Lojistik Yönetimi Faaliyetlerinde Performans Yönetimine Bakış: Beklenti-Fayda Farkı Analizi Uygulaması**”. Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi.
- Keskin, Hakan (2009). **Lojistik Tedarik Zinciri Yönetimi Geçmişi, Değişimi, Bugünü, Geleceği**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıymetli Şen, İlker (2014). “Lojistik Faaliyetlerin Yönetimi ve Maliyetleme Yaklaşımları”. **Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. Cilt 4, Sayı 1, ss.83-106.
- Tavşancıl, Ezel (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. (1. Baskı). Ankara: Nobel Basım Yayın.
- Tekin, Halil (1987). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Mesa Yayınları.
- Temelli, Fatma (2011). “Lojistik Faaliyetler Yönetimi, Maliyetleme ve Muhasebeleştirilmesi”. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı**.
- Tezbaşaran, A. Ata (1996). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tokay Semih Hüseyin, Deran Ali ve Arslan Seçkin (2011). “**Lojistik Maliyet Yönetiminde İzlenebilecek Stratejiler ve Muhasebe Eğitiminden Beklentiler**”. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı: 29.
- Yardımcıoğlu Mahmut, Kocamaz Hilal ve ÖZER Özlem (2012). “Lojistik Yönetiminde Taşıma Sistemleri ve Maliyetleme Yöntemleri”. **II. Bölgesel Sorunlar ve Türkiye Sempozyumu**. 1-2 Ekim.
- Yücenurşen, Mehmet (2013). Maliyet Yönetimi Açısından Lojistik Köy Faaliyetlerinin Tms/Tfrs’ye Göre Muhasebeleştirilmesi. **Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü**.

http://www.istatistikanaliz.com/guvenilirlik_analizi.asp erişim 15.06.2017 saat: 22.36

Anket Formundaki İfadeler Oluşturulurken Kullanılan Kaynaklar

Karıcıoğlu Reşat, Temelli Fatma (2015). “Lojistik Faaliyetler ve Yönetimi: Erzurum’daki Lojistik Kargo Firması Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma”. **Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 3 (2), 23-42

Ersoy E. Rabia (2016). “Çok Uluslu Şirketlerde Lojistik Anlayışı: Sivas Üzerine Bir Uygulama”. **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**.

Karacan Sami, Kaya Memet (2011). **Lojistik Faaliyetlerde Maliyetleme**. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Çatı Kahraman. Çömlekcı İstemi, Zengin Emre (2015). “Dış Kaynak Kullanımının İşletme Finansal Performansına Etkisi: Düzce İli İmalat Sanayisinde Kobi Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma”. **KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 17 (28): 56-67**

XXXXXXX

Sağlık Kurumlarında alışan Hemşirelerin Demografik zelliklerinin İ Girişimcilik Eğilimleri zerine Farklılıklarının İncelenmesi: Kahramanmaraş Sütü İmam Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Hastanesi rneđi¹

Abdullah SOYSAL

Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütü İmam Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi; asoysall@ksu.edu.tr

Dilek KOLCA

Yüksek Lisans ğrencisi, Kahramanmaraş Sütü İmam Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

zet

Bu çalışmada, hastanelerde büyük bir sorumluluk ve iş yüküne sahip olan hemşirelerin i girişimcilikle ilgili algıları ile demografik özellikleri arasında bir farklılık olup olmadığı belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma alanı, Kahramanmaraş ili Sütü İmam Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi seçilmiştir. Verilerin analizi için; Faktör analizi, Tek değişkenli t testi ve çok değişkenli ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırmada hemşirelerin demografik özellikleri (eğitim, yaş, cinsiyet, medeni durum) ile i girişimcilik arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, i girişimcilik, demografik zellikler

¹ Geliş/Kabul Tarihi:05.01.2016/23.09.2016 – Araştırma Makalesi

Examination of the Differences of Domestic Entrepreneurship Trends of the Demographic Characteristics of Nurses Working in Health Institutions: Kahramanmaraş Sütçü İmam University Health Practice and Research Hospital Example

Abstract

In this study, it is aimed to determine whether there is a difference between nurses' perceptions about internal entrepreneurship and their demographic characteristics. Kahramanmaraş Sütçü İmam University Medical Faculty Hospital was selected as there search area. For data analysis, factor analysis, univariate t-test and multivariate ANOVA test were applied. In this study there was no significant difference between nurses' demographic characteristics (education, age, sex and marital status) and internal entrepreneurship

Keywords: Entrepreneurship, intrapreneurship, demographic characteristics

GİRİŞ

Sürekli kendini yenileme ve geliştirme güdüleriyle hareket eden günümüz ekonomik sistemlerinde, girişimcilik önemli bir rol oynamakta ve günümüzün rekabete dayalı dünyasında önemi giderek artmaktadır (Müftüoğlu ve Durukan 2004: 6). “Girişimcilik” kavramıyla ilgili yazında pek çok bilim insanının tanımlamalarını görmek mümkündür. Girişimcilik kavramı Top’a göre; girişimcinin ortaya koyduğu eylemin, hareketin, organizasyonun ve yarattığı yeni sonuçların genel ismidir. Coulter’ e göre ise, gerekli olan zaman ve çabayı ayırarak; finansal, sosyal ve psikolojik riskleri bir araya getirerek, parasal ve kişisel tatmin ödülü olarak farklı olan bir şeyi yaratma süreci olarak tanımlanmıştır (Onay ve Çavuşoğlu, 2010: 48).

İşletmelere rekabet edebilme ve gelecekte de var olabilme şansını veren önemli faktörlerden biri girişimcilik ruhudur (Gürel, 2012: 73). Şiddetli küresel rekabetin yaygınlaşması, ekonomik, teknolojik, yasal, politik ve kültürel çevredeki hızlı değişim ve dönüşümlerin ortaya çıkması, dünyanın ileri gelen firmalarında olduğu gibi ülkemizdeki pek çok kurumları da, hayatta kalabilmek için kendi girişimsel potansiyellerini harekete geçirmenin veya farkına varmanın yollarını aramaya yöneltmektedir (Ağca ve Yörük, 2006:156-157). Artan rekabet ile başta özel sektör olmak üzere sağlık alanında da girişimcilik faaliyetlerine yönelme söz konusu olmuştur. Demografik özellikler de girişimcilik sürecinin başlangıç noktasını oluşturan niyeti etkilemekle kalmayıp, sürecin başarıyla

devam etmesinde de önemli role sahip olduğu için (Tanoğlu, 2008:105) bu çalışmada sağlık kurumlarında çalışan hemşirelerin demografik özellikleri ile iç girişimcilikleri arasında bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

İÇ GİRİŞİMCİLİK KAVRAMI

Onay (2010)' a göre; şirket girişimciliği olarak da ifade edilen iç girişimcilik; var olan örgütü risk alma, yenilik, aktif rekabet davranışları ve satışlar yoluyla harekete geçirmeyi ve yeniden canlandırmayı; var olan örgüt içerisinde yeni bir girişim yaratmaya yol açan girişimsel faaliyetleri örgütün ana fikrini yenilemeyi ve örgütü dönüştürmeyi amaçlamaktadır. İç girişimcilikle ilgili yapılan çalışmalarda ortaya konan boyutlar, iç girişimciliğin birbirlerinden farklı ancak birbirleri ile ilişkili, çok boyutlu bir kavram olduğunu ve sadece örgüt düzeyinde değil, aynı zamanda birey düzeyinde de gerçekleşen bir eylemi içerdiğini göstermektedir. Bu boyutları aşağıda gibi özetleyebiliriz (Demirel ve Özbezek, 2015:119-122):

Yenilikçilik: Yenilik, yeni ürün ve hizmetlerin oluşturulması, mevcut ürün ve hizmetlerin geliştirilmesini, yeni yöntemlerin ortaya konulması ve yeni prosedürlerin belirlenmesini içermektedir.

Risk Alma: Kaybetme ihtimali olarak ifade edilebilen risk alma, mevcut işletmelerin yenilikçilik davranışlarının, yeni girişimler başlatma eğilimlerinin, girişken veya proaktif eylemlerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir.

Proaktif Davranma: Öncülük etmeyi, çevrede oluşan değişimden geri kalmayarak yeni fırsatları değerlendirmek amacıyla risk almayı gerektirmektedir.

Özerklik (Otonomi): Özerklik, bir iş fikrini ortaya çıkarmak, geliştirmek ve sonuna kadar götürmek konusunda başkalarının etkisi altında kalmadan, bir birey ya da ekipçe yürütülen bağımsız faaliyetleri ifade eder.

Yeni İş Girişimi: Çalışanların örgütün büyüklüğünden bağımsız olarak, mevcut organizasyonlarda yeni ürünler, yeni işler ve yeni özerk birimler veya yarı özerk firmalar yaratmaları olarak tanımlanabilir

Kendini Yenileme: Kendini yenileme boyutu, stratejik ve organizasyonel değişim anlamı taşımakta ve iş kavramının yeniden tanımlanmasını içermektedir.

Rekabetçi Agresiflik: Rekabet konusunda geleneksel yöntemlerden ziyade radikal, alışılmadık ve yeni yöntemlerin denenmesini ifade etmektedirler. Bu noktada bir işletmenin içinde bulunduğu pazarda rekabet üstünlüğünü elde etmek, güçlendirmek, korunmak ya da pazar

payını artırmak amacıyla rakiplerine karşı gösterdiği saldırganca davranışlar olarak tanımlanmaktadır.

İç girişimcilik sadece belirli sektörlerde faaliyet gösteren işletmelere yönelik de değildir; aynı zamanda bir bütün olarak ekonomiyi ele almakta ve her türlü işletmeye (sağlık kurumları da dâhil) yönelik olabilmektedir. Çünkü iç girişimcilik; bir ekonomiyi, verimlilik artışları, en iyi işletme uygulamalarının ortaya çıkarılması, yeni iş kollarının yaratılması ve işletmelerin uluslararası rekabet seviyelerini yükseltmesi bakımından etkileyebilmektedir (Ağca ve Kurt, 2007: 86). Başka bir ifadeyle, iç girişimcilik bir bireyin yeni fırsatları takip etmek ve yenilikçi değişimi harekete geçirmek için sorumluluk alma isteğidir (www.mesuttekin.com, 2016).

Girişimcilik; bağımsız girişimci ve iç girişimci olarak iki ayrı biçimde ele alınmaktadır. Bağımsız girişimci, mal veya hizmet üretmek için kâr ve zarar riskini göze alarak, sahip olduğu sermayeyi yatırıma dönüştüren ya da, bir işletmeyi organize eden, yöneten ve risklerini göze alan kişi anlamında kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra iç girişimci ise, faaliyet halindeki örgütlerdeki bireylerin, isteyerek ve örgütü daha iyiye taşımak amacıyla yaptığı girişimci davranışlar olarak ele alınmaktadır (Meydan, 2011:197). Girişimci ve iç girişimcinin özellikleri her ne kadar birbirinin aynı gibi gözükse de aldıkları sorumluluklar ve karar verebilme sınırları birbirinden farklıdır. Her ikisinin de aldıkları risk sonucunda katlanmaları gereken kayıp ya da kazandıkları ödülün boyutları farklıdır. Bu farklılık aldıkları sorumluluk ve yetkiden kaynaklanır. İç girişimciyi kısıtlayan işletme çemberiyken, girişimcinin oyun alanı daha geniştir (Arkan 2004: 45). İç girişimci var olan kurulu düzende yenilikçi girişimler yapabilen ve bunları yapabilmek için belli başlı riskleri göze alabilen kişidir. İç girişimciler çalıştıkları işletmedeki entegrasyon ve koordinasyona girişimcilere göre daha fazla önem verme durumundadırlar (Çiğdem, 2011:51).

İç girişimciler genellikle, girişimci ile geleneksel yönetici arasında bir profile sahip oldukları söylenebilir. İç girişimcinin, geleneksel yöneticideki gibi kurum ödülleri alabilme arzusuna girişimcinin özgürlük anlayışı doğrultusunda sahip olması, faaliyetlerinde geleneksel yöneticinin aksine yetki vermekten çok girişimci kimliğindeki direkt katılımı benimsemesi, girişimci gibi hata ve başarısızlıktan kaçmama ancak bunu, aynı zamanda kuruma göstermeme çabaları, geleneksel kalıptaki hiyerarşi düzeni içerisinde karşılıklı ilişkileri tercih etmesi gösterilebilir (Berber, 2000: 23).

Ülkemizde de gerek özel sektör gerekse kamu da ekonomik koşullarının çevredeki değişime uyum sağlamak yoluyla daha mükemmel bir yapıya kavuşmaları, ulusal ve uluslararası çetin rekabet koşulları içerisinde yaşamlarını devam ettirme ve yerlerini alabilmeleri ve kendilerinden beklenen nitelik ve

nicelikte ürün ve hizmetleri üretebilmeleri, bilgi ve deneyimleri itibariyle girişimcilik niteliklerine sahip çalışanlarının beyin güçleri ve yaratıcılıklarından yararlanılmasına, diğer bir deyişle, örgüt yapısı içerisinde uygun bir şirket girişimciliği ortamının geliştirilmesine bağlıdır (Gürol, 2000: 64). Şirket girişimciliği bütün sektörler de kendini göstermesiyle beraber günümüzde sağlık kurumlarında da önemi artmaktadır. Önceden sadece sağlık hizmeti veren sağlık kuruluşları şimdilerde buna ek olarak otelcilik hizmeti adı altında hastalara birçok hizmet sunmaktadır. Artan rekabet ortamında özellikle özel sağlık kuruluşları iç girişimcilik faaliyetlerine önem vererek bu durumu kendileri açısından avantaj haline getirmektedirler. Burada yöneticilere büyük sorumluluk düşmektedir. Çalışanların girişim fikirlerine saygı gösterilerek ve her türlü fikre açık olup sabırla fikirler dinlenilmesi gerekmektedir. Böylelikle kurum için en ideal iç girişimcilik faaliyetleri de sağlanmış olacaktır.

LİTERATÜR TARAMASI

İç girişimcilik kavramı ilk olarak Pinchot tarafından 1985 yılında kullanılmıştır. İç girişimciliği; bağımsız girişimcilerin işletmeyi kurmak ve geliştirmek için kullandıkları düşünce yapısı, davranışlar ve niteliklerin, faaliyetlerini sürdürmekte olan bir işletme içinde kullanılması olarak tanımlamıştır (Kozak ve Yılmaz 2010: 86). İç girişimciliğin teşvik edilmesinde üst yönetimin desteğinin çok önemli olduğu söylenebilir. Bu amaçla yapılan bazı uygulamalar; ücretlerin düzenli ödenmesi, ikramiye ve prim verilmesi, kârdan pay vermek, iş güvencesi sağlamak, terfi, çalışanların sorumluluklarını artırmak, yenilikle ilgili fikir geliştirmeleri için çalışanlara boş zaman vermek, çalışanların yapmak istedikleri araştırmalar için finansal kaynak sağlamak şeklinde sıralanabilir (Hacısalihoglu, 2007: 24).

Çiğdem (2011) Aksaray ilinde görev yapan kamu ve özel hastanelerinde çalışan (ebe, hemşire, doktor, poliklinik sekreteri, sağlık teknikeri, memur, laborant, stajyer, hastane yöneticisi) toplam 560 kişiden oluşan bir anket çalışması yapmıştır. Çalışmanın amacı, sağlık hizmeti veren işletmelerde çalışan iş görenlerin kişilik özellikleriyle, iç girişimcilik eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesidir. Bu çalışmada elde edilen en önemli bulgu; "insan kaynakları yönetimi kapsamında; personel seçimi sürecinde duyumsal, dışadönük, düşünsel ve yargılayıcı kişilik özelliklerine sahip olan adayların yenilikçi, risk alabilen ve proaktif olabilecekleri göz önünde bulundurulur" önermesi olmuştur. Ayrıca bu çalışma ile örgütlerde girişimsel faaliyetleri destekleyen bir stratejinin benimsenmesi iç girişimsel faaliyetleri artıracaktır. Bu çerçevede, yeni fikir ve projeler geliştirme potansiyeline sahip personele, gerekli zaman, ortam, mali kaynak ve teçhizat sağlanmalıdır. İç girişimciler başarılı

olduklarında desteklenmeli ve başarısız olduklarında ise hoşgörülü olunmalıdır. İç girişimcilik faaliyeti açısından önemli faktörler arasında sayılan risk alma boyutunda da özendirici nitelik taşıyan ödül ve ceza sistemi oluşturulmalıdır.

Uysal (2010) ise İstanbul Şişli Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde çalışan 290 hemşire ve hemşire unvanıyla çalışan ebe ve sağlık memurlarının kişilik özellikleri ve bu özelliklerinin karar vermedeki stratejileri ile ilişkisini saptamak üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, çalışmanın eğitim hastanesinde yapılmış olmasından kaynaklanan hizmet içi eğitim programlarının öneminin yüksek olması, çalışan hemşire gruplarında bilgiye dayalı güvenin oldukça yüksek olması ve hemşirelerin var olan kişilik özelliklerine göre karar mekanizmalarında yetkilendirmeye ihtiyaç duyduklarına yönelik taleplerinin olması ve yönetimin de bu talepleri karşılaması gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

Kızıloğlu ve İbrahimoglu (2013)' nun yapmış oldukları çalışmanın amacı, yenilikçi bir anlayışa sahip olduğu düşünülen örgütlerdeki iç girişimcilik düzeyini ölçmek ve iç girişimci yapıların oluşmasına etki eden faktörlerin neler olduğunu incelemektir. Araştırmada kullanılan anket toplamda 105'tir. Araştırma sonucuna göre; Örgütlerin şeffaf ve açık bir yönetim anlayışından uzak ve yeterli iletişimin olmadığı bir yönetim anlayışına sahip olmaları iç girişimcilik faaliyetlerinin desteklenmesini engelleyebildiği sonucuna varılmıştır. Şeffaf ve açık bir yönetim anlayışının sadece yöneticiler tarafından nasıl algılandığı değil, çalışanlar açısından da nasıl algılandığı iç girişimcilik çalışmaları için önem arz etmektedir. Çalışanların yetkinliklerini kullanarak gerçekleştirecekleri bir girişim sonucu alacakları risklerin desteklenmesinin örgütler açısından yetersiz olduğu görülmüştür. Firmaların örgütsel yapılarına ve aynı zamanda örgüt liderinin yönetim anlayışına bakıldığında yüksek risk taşıyan faaliyetlerden kaçınıldığı gözlenmiştir. Ayrıca iç girişimcilik olgusu incelenirken belirlenen yönetim ve organizasyon teşviki, bireysel motivasyon, yapıcı iş çevresi ve yeniliğe teşvik boyutları, örgütlerdeki yenilik çalışmalarını olumlu yönde etkilemektedir.

Hinz ve Ingerfurth (2013)'un yapmış oldukları çalışmada, sağlık sektöründe iç girişimciliğin örgütsel performansı nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışma Almanya'da yapılmış olup ülke geneli bütün hastaneleri temsilen 152 tane anket uygulaması yapılmıştır. Sonuç olarak ise, iç girişimcilik ile örgütsel performans arasında olumlu ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir sonuca bakıldığında, kamu hastanelerinde iç girişimcilik faaliyetleri özel hastanelere göre daha kısıtlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bürokratik işlemler ve süreçler kamu hastanesinde çalışan personelleri iç girişimcilik ruhundan uzaklaştırmaktadır. Üniversite hastanelerinde ise girişimcilik; hizmet sunumunun iyileştirilmesinde ve yeni pazarlara girerken tıbbi araştırmalarda odak noktası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Barretto ve Haskell(1997) alışmalarında, finansman ve destek daha erişebilir hale geldiğinde sağlık organizasyonunda çalışan hemşirelerde i girişimciliğin sağlanmış olacağı savunulmaktadır. Ayrıca hemşirelerin hastalara sağlık bakımı sunmalarının yanı sıra i girişimcilik rolüne sahip olmaları organizasyonlar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmalarına neden olabileceği sonucuna varılmıştır. Hollander, Allen ve Mechanicmn (1992)' de yapmış olduğu çalışma sonucu ise; hemşirelerdeki i girişimcilik fikirleri hastanenin rekabet gücüne önemli bir katkı sağlamaktadır, hemşirelerde girişimcilik kültürü işe alma ve elde tutmayı pozitif yönde etkilemektedir, hemşirelik bölümünde i girişimciliğin kullanımı hastanenin yeni program geliştirmesi ve hedeflerine ulaşması için düşük maliyetli bir yoldur sonuçlarına varılmıştır.

Itri vd. (2015) üniversite hastanesinde çalışan radyoloji bölümü akademik personellerin i girişimcilik düzeylerini ölçmek için bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada sağlık hizmetlerinde yenilikçilik ve girişimcilik faaliyetlerinin; maliyetleri düşürdüğu ve sunulan sağlık hizmetlerin kalitesini arttırılmasıyla sağlık krizlerini çözmeye yardımcı olabileceğini savunmuşlardır. Çalışma sonucuna göre akademik radyologların başarılı i girişimcilik faaliyetleri göstermeleri için gerekli olan becerilerin birçoğuna sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Özellikle akademik anlamla yapılacak olan i girişimcilik faaliyetlerini desteklemek için gerekli eğitim ve teknik kaynakları sağlayarak, i girişimcilere destek sağlanmalıdır. Yapılan girişim faaliyetleri sonucundaki elde edilecek maddi gelir ise, bu konuda daha fazla girişim faaliyetinde bulundurulması için teşvik amaçlı kullanılabiliceği sonucuna da varılmıştır. Bu alışma bize hastane yönetiminin bütün birimlerde i girişimcilik faaliyeti gerçekleşebileceği ve bu faaliyetleri destekleyici stratejiler geliştirmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Özellikle hastane yönetimi i girişimcilik faaliyetleri destekleyici politikaları benimsemesi gerekmektedir. Daha sonra ise bu girişimcilik faaliyetlerini geliştirerek, uygulamaya geçilmesi için politikalar geliştirmelidir.

ARAşTIRMA

Araştırmanın Amacı

Bu alışmada Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Hastanesinde görev yapan hemşirelerin demografik özellikleriyle, i girişimcilik eğilimleri arasında bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amacı güdülmüştür. Başka bir ifade ile hemşirelerin medeni durumları, eğitimleri,

cinsiyetleri ve yaşları ile iç girişimcilik eğilimleri arasında farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Değişkenleri

Demografik Özellikler: Medeni durum, cinsiyet, yaş, eğitim durumu

İç Girişimcilik Boyutu: Risk Alma, Proaktiflik, Yenilikçilik

Araştırmanın Hipotezleri

H1: Katılımcıların medeni durumları ile iç girişimcilik boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H1a: Katılımcıların medeni durumları ile risk alma faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H1b: Katılımcıların medeni durumları ile yenilikçilik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H1c: Katılımcıların medeni durumları ile proaktiflik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H2: Katılımcıların eğitim düzeylerine göre iç girişimcilik eğilimlerinde anlamlı bir fark vardır.

H2a: Katılımcıların eğitim durumları ile risk alma faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H2b: Katılımcıların eğitim durumları ile proaktiflik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H2c: Katılımcıların eğitim durumları ile yenilikçilik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H3: Katılımcıların cinsiyeti ile iç girişimcilik boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H3a: Katılımcıların cinsiyeti ile risk alma faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H3b: Katılımcıların cinsiyeti ile proaktiflik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H3c: Katılımcıların cinsiyeti ile yenilikçilik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H4: Katılımcıların yaşları ile iç girişimcilik boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H4a: Katılımcıların yaşları ile risk alma faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H4b: Katılımcıların yaşları ile proaktiflik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H4c: Katılımcıların yaşları ile yenilikçilik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Çalışanların demografik özellikleri ile iç girişimcilik eğilimleri arasındaki farklılıkların incelenmesi üzerine yapılan bu araştırmanın kapsamını, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde görev yapan hemşireler oluşturmaktadır.

Sınırlılıkları ise;

1. Kahramanmaraş ili Sütçü İmam Üniversite Hastanesinde olması,
2. Sadece sağlık sektöründeki çalışan hemşirelerden oluşması,
3. Ölçülmek istenen konunun anket soruları ile sınırlı olması,
4. Verilen cevapların deneklerin algısına dayalı olmasıdır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırma 66 hemşire katılımcısından oluşmaktadır. Bu çalışmada örnekleme yöntemi olarak, tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket, Çiğdem (2011)'in çalışmasından yararlanılmıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılan İç girişimcilik ölçeğinin üç alt boyutu aşağıda verilmiştir. İç girişimciliğin;

- **Risk Alma** (65, 66, 67, 68, 69, 70) boyutu için 6 ifade,
- **Yenilikçilik** (74, 75, 76, 77, 78, 79) boyutu için 6 ifade ve
- **Proaktiflik** (71, 72, 73) boyutu için ise üç ifade kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için dört ve iç girişimciliğe ilişkin 15 adet olmak üzere toplamda 19 soru sorulmuştur. Anket formları aracılığıyla elde edilen veriler, araştırmanın amaç ve kapsamı doğrultusunda SPSS 22 programı ile analizlere tabi tutulmuştur.

Araştırmaya Katılan Çalışanların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılanların demografik bilgilerini gösteren tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcı Cinsiyet

	Kişi Sayısı	Yüzde
Bayan	41	62,1
Erkek	25	37,9
Toplam	66	100,0

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan hemşirelerin 41'i bayanlardan, 25' i ise erkeklerden oluşmaktadır. Bayanlar çoğunlukta olup, çalışmaya katılanların %62,1' sini oluşturmaktadır.

Tablo 2: Katılımcı Medeni Durum

	Kişi Sayısı	Yüzde
Evli	15	22,7
Bekâr	50	75,8
Boşanmış	1	1,5
Toplam	66	100,0

Tablo 2' ye bakıldığında ise; katılımcıların büyük bir çoğunluğu %75'i medeni durumları bekârlardan oluşmaktadır. %22 'si evli, %1,5'i ise boşanmıştır.

Tablo 3:Katılımcı Eğitim Durumu

	Kişi Sayısı	Yüzde
İlköğretim	2	3,0
Lise&Dengi	11	16,7
Yüksekokul	27	40,9
Fakülte	21	31,8
Yüksek Lisans	5	7,6
Toplam	66	100,0

Tablo 3’ de katılımcıların %40’ı çoğunluğu yüksekokul mezunu, aynı orana yakın olan %31,8 ile yüksekokul mezunlarını fakülte mezunları takip etmekte, en az oran ise % 3 ile ilköğretim mezunlarından oluşmaktadır.

Tablo 4:Katılımcı Yaş

	Kişi Sayısı	Yüzde
18-25	37	56,1
26-30	24	36,4
31-35	4	6,1
36-40	1	1,5
TOPLAM	66	100,0

Tablo 4’de ise katılımcıların yaşlarının dağılımı gösterilmektedir. Bu tabloya göre; katılımcıların yarısından fazlası %56,1 oranı ile 18-25 yaş grubundan oluşmaktadır. Yaş gruplarına bakıldığında en az oran %1,5 ile 36-40 yaş arasında görülmektedir.

Faktörlerin Analizi**Tablo 5: Kişilik Özellikleri Güvenilirlik Bulguları**

Aritmetik Ortalama	Varyans	Standart Sapma	Cronbach"s Alfa Katsayısı
233,6615	791,727	28,13765	,920

Yukarıdaki Tablo 5' de kişilik ölçeği üzerinde yapılan güvenilirlik analizi sonucu verilmiştir. Kişilik ölçeğinin Cronbach"s Alfa değeri 0,920 bulunmuştur. Buradan kişilik özelliği ile ilgili ölçeğin oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 6: İç Girişimcilik Özellikleri Güvenilirlik Bulguları

Aritmetik Ortalama	Varyans	Standart Sapma	Cronbach"s Alfa Katsayısı
51,3788	189,624	13,77039	,932

İç girişimcilik ölçeği üzerinde yapılan güvenilirlik analizi sonucu Cronbach"s Alfa değeri ise 0,932 çıkmış ve İç girişimcilik özelliği ile ilgili soruların güvenilirliğinin, kişilik özellikleri ile ilgili soruların güvenilirliğinden daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Hipotezlerin Testi ve Yorumlanması

H1: Katılımcıların medeni durumları ile iç girişimcilik boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H1a: Katılımcıların medeni durumları ile risk alma faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H1b: Katılımcıların medeni durumları ile proaktiflik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H1c: Katılımcıların medeni durumları ile yenilikçilik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H1a: Katılımcıların medeni durumları ile risk alma faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 7: Risk Alma Faktörü ile Medeni Durum t- Testi

Cinsiyetiniz	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	T-Değeri	P
Evli	15	3,355	1,227	0,039	0,969
Bekar	50	3,343	1,022		

Tablo 7' ye göre katılımcıların İç girişimcilik boyutlarından risk alma faktörü ile medeni durum arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p:0,969>0,005). Bu sonuca göre H1a hipotezi red edilmiştir.

H1b: Katılımcıların medeni durumları ile proaktiflik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 8: Proaktiflik ile Medeni Durum t- Testi

Cinsiyetiniz	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	T-Değeri	P
Evli	15	3,400	1,415	0,327	0,745
Bekar	50	3,286	1,098		

Tablo 8'de Proaktiflik boyutu ile Medeni Durum arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p:0,745>0,005). Bu sonuca göre H1b hipotezi red edilmiştir.

H1c: Katılımcıların medeni durumları ile yenilikçilik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 9: Yenilikçilik ile Medeni Durum t- Testi

z	Cinsiyetini	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	T-Değeri	P
	Evli	15	3,588	1,276	-,222	0,825
	Bekar	50	3,650	0,811		

Tablo 9'a göre Yenilikçilik boyutu ile Medeni Durum arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p:0,825>0,005$). Bu sonuca göre H1c hipotezi red edilmiştir.

Yukarıdaki alt hipotezler (H1a, H1b, H1c) birlikte değerlendirildiğinde H1 hipotezi red edilmiştir.

H2: Katılımcıların eğitim düzeylerine göre iç girişimcilik eğilimlerinde anlamlı bir fark vardır.

H2a: Katılımcıların eğitim durumları ile risk alma faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H2b: Katılımcıların eğitim durumları ile proaktiflik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H2c: Katılımcıların eğitim durumları ile yenilikçilik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H2a: Katılımcıların eğitim durumları ile risk alma faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 10: Risk Alma Faktörü ile Eğitim-Anova Testi

	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Min	Max	P Değeri
İlköğretim	2	2,333	,707	1,83	2,83	,249
Lise & Dengi	11	3,742	,946	2,00	5,00	
Yükseköğretim	27	3,074	1,223	1,00	4,83	
Fakülte	21	3,476	,976	1,83	4,83	

Yüksek Lisans	5	3,500	,485	2,83	4,17	
Toplam	66	3,323	1,071	1,00	5,00	

Yukarıdaki Tablo 10’da “Risk Alma Faktörleri” ile katılımcıların eğitim durumu Anova testi ile karşılaştırıldığında p değeri (0,249) >0,05’ den olduğu için Risk Alma Faktörlerinin eğitim durumu ile arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda aralarında fark olduğunu ileri süren H2a hipotezi reddedilmiştir.

H2b: Katılımcıların eğitim durumları ile proaktiflik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 11: Proaktiflik Faktörü ile Eğitim -Anova Testi

	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Min	Max	P Değeri
İlköğretim	2	1,666	,9428	1,00	2,33	,33
Lise & Dengi	11	3,515	1,078	2,00	5,00	
Yüksek okul	27	3,321	1,167	1,00	5,00	
Fakülte	21	3,174	1,280	1,00	5,00	
Yüksek Lisans	5	3,600	1,140	2,00	5,00	
Toplam	66	3,277	1,193	1,00	5,00	

Tablo 11’de diğer bir iç girişimcilik faktörü olan “Proaktiflik Faktörü” ile eğitim durumunun Anova testine göre karşılaştırılmasına bakıldığında katılımcıların proaktif davranışlar sergilemeleri ile eğitim durumları arasında bir fark bulunmamaktadır ($p=,332>0,05$). Bu durumda H2b hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuç, lise mezunu bir hemşirenin de ileri düzey proaktif bir davranış sergileyebileceği sonucunu vermektedir.

H2c: Katılımcıların eğitim durumları ile yenilikçilik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 12: Yenilikçilik Faktörü ile Eğitim -Anova Testi

	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	M	M	P Değeri
İlköğretim	2	3,166	2,592	1,33	5,00	,304
Lise & Dengi	11	3,833	1,080	2,00	5,00	
Yükseköğretim	27	3,543	1,049	1,00	5,00	
Fakülte	21	3,563	,686	2,00	4,83	
Yüksek Lisans	5	3,733	,821	2,50	4,50	
Toplam	66	3,601	,963	1,00	5,00	

Tablo 12’de iç girişimcilik faktörünün sonuncusu olan” Yenilikçilik Faktörü” ile eğitim durumlarının karşılaştırılmasına bakıldığında ise herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır (p:0,304>0,05). Bu durumda H2c hipotezi reddedilmiştir.

Yukarıdaki alt hipotezler (H2a, H2b, H2c) birlikte değerlendirildiğinde H2 hipotezi red edilmiştir.

H3: Katılımcıların cinsiyeti ile iç girişimcilik boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H3a: Katılımcıların cinsiyeti ile risk alma faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H3b: Katılımcıların cinsiyeti ile proaktiflik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H3c: Katılımcıların cinsiyeti ile yenilikçilik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H3a: Katılımcıların cinsiyeti ile risk alma faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 13: Risk Alma Faktörü ile Cinsiyet t- Testi

Cinsiyetin iz	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	T-Değeri
Bayan	41	3,3293	1,06881	0,058
Erkek	25	3,3133	1,09747	

Tablo 13' de iç girişimcilik faktörlerinden risk alma faktörünün, 2 değişkenli olan cinsiyetle T-testi karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p:0,058>0,05$). Bu durumda H3a hipotezi reddedilmiştir.

H3b: Katılımcıların cinsiyeti ile proaktiflik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 14:Proaktiflik Faktörü ile Cinsiyet t- Testi

Cinsiyetin iz	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	t-Değeri
Bayan	41	3,3821	1,16800	0,908
Erkek	25	3,1067	1,23873	

Tablo 14' de iç girişimcilik faktörlerinden olan Proaktiflik faktörünün cinsiyet ile karşılaştırılması sonucunda anlamlılık değerimiz 0,908 bulunmuştur. Bulunan bu sonuca göre H3b hipotezi reddedilmiştir. Buna göre proaktif davranış sergileyen hemşirelerde cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır.

H3c: Katılımcıların cinsiyeti ile yenilikçilik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 15:Yenilikçilik Faktörü ile Cinsiyetle t- Testi

Cinsiyeti niz	Katılı mcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	T-Değeri
Bayan	41	3,6179	1,00225	0,181
Erkek	25	3,5733	,91550	

İç girişimcilik özelliklerinin son faktörü olan yenilikçilik faktörüne bakıldığında anlamlılık değeri (p) 0,181>0,05' den büyük bulunmuştur. Bulunan bu sonuca göre H3c hipotezi reddedilmiştir.

Yukarıdaki alt hipotezler (H3a, H3b, H3c) birlikte değerlendirildiğinde H3 hipotezi red edilmiştir.

H4: Katılımcıların yaşları ile iç girişimcilik boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H4a: Katılımcıların yaşları ile risk alma faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H4b: Katılımcıların yaşları ile proaktiflik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H4c: Katılımcıların yaşları ile yenilikçilik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

H4a: Katılımcıların yaşları ile risk alma faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 16: Risk Alma Faktörü ile Yaş-Anova Testi

	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Min	Max	P Değeri
18-25	37	3,33	1,199	1,00	5,00	,605
26-30	24	3,32	,941	1,00	4,83	
31-35	4	3,625	,284	3,33	4,00	
36-40	1	2,00	.	2,00	2,00	
Toplam	66	3,323	1,071	1,00	5,00	

Risk alma faktörünün çok değişkenli olan yaş ile ANOVA testi karşılaştırılma sonucu yukarıdaki Tablo 16' da verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlılık değerimiz(p değer) 0,605 bulunmuştur. Bulunan bu sonuca göre H4a hipotezi reddedilmiştir.

H4b: Katılımcıların yaşları ile proaktiflik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 17: Proaktiflik Faktörü ile Yaş -Anova Testi

	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Min	Max	P Değer
18-25	37	3,252	1,136	1,00	5,00	,270
26-30	24	3,375	1,130	1,00	5,00	
31-35	4	3,500	1,914	1,00	5,00	
36-40	1	1,00	.	1,00	1,00	
Toplam	66	3,277	1,193	1,00	5,00	

Tablo 17' de proaktiflik davranış sergileyen hemşireler ile bu davranış sergileyen hemşirelerin yaşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test

edilmiştir. Yaş faktörümüz birden çok değişkene sahip olduğu için ANOVA testi uygulanmıştır. Test sonucuna bakıldığında anlamlılık değerimiz 0,270 bulunmuştur. Bulunan bu sonuca göre H4b hipotezi reddedilmiştir.

H4c: Katılımcıların yaşları ile yenilikçilik faktörü arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 18: Yenilikçilik Faktörü ile Yaş -Anova Testi

	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Min	Max	P Değeri
18-25	37	3,147	1,265	1,00	5,00	,246
26-30	24	2,874	1,157	1,00	5,00	
31-35	4	3,698	1,784	1,00	4,00	
36-40	1	2,025	,421	1,00	1,00	
Toplam	66	3,635	1,241	1,00	5,00	

Tablo 17' de yapılan analiz sonucunda anlamlılık değeri (p değeri) 0,246 bulunmuştur. Bulunan bu sonuca göre H4c hipotezi reddedilmiştir.

Yukarıdaki alt hipotezler (H4a, H4b, H4c) birlikte değerlendirildiğinde H4 hipotezi red edilmiştir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Girişimlik, bireylere, toplumlara ve devletlere hem ekonomik hem de sosyal anlamda değer katan bir olgudur. Girişimcilik kavramı, günümüzde geleneksel anlamının yanı sıra örgütsel boyutuyla da ele alınmaktadır. Bu çalışmada Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Hastanesinde görev yapan hemşirelerin demografik özellikleriyle, iç girişimcilik eğilimleri arasında bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amacı güdülmüştür. Bu bağlamda toplam 66 hemşire katılımcı olarak araştırmaya dahil edilmiş olup, katılımcıların %62,1'sini bayanlar oluşturmaktadır. Yapılan analizlere bakılırsa, araştırmanın konusu itibarı ile gerek aynı meslekteki kişilerden oluşması, gerekse araştırmaya katılan hemşirelerin çoğunluğunun aynı cinsiyetten olması testlerde anlamlı bir fark oluşmadığını göstermektedir. Başka bir dikkat çeken durum ise araştırmaya katılan hemşirelerin %75,8'sinin yani yarısından fazlasının medeni durumlarının bekâr olması ve %56,1'inin 18-25 yaş grubu kişilerden oluşmasıdır. Bu durumlar göz önüne alındığında şu yorumlar yapılabilir; ankete katılan hemşirelerin öncelikle yaşları gereği iş tecrübelerinin olmaması iç girişimcilik faaliyeti göstermemelerine neden olabilmektedir. Başka bir yorum ise; medeni durumları gereği çoğunun bekâr olması ev geçindirme, eş ve çocuk sorumluluklarının bulunmaması yine bireyleri iç girişimcilik faaliyetleri göstermeleri açısından birbirleri arasında bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada başka bir ayrıntı ise yapılan testlerde hipotezler (anlamlı bir fark vardır) reddedilmiştir. Tablolar incelendiğinde sorulara verilen yanıtların ortalamaları ve standart sapmaları hep birbirine yakın çıkmıştır. Ortalamalardaki ve standart sapmalardaki bu yakın değerler anlamlılık düzeylerini de etkilemiştir.

Sağlık kurumlarında özellikle özel sektör hastaneleri, yoğun rekabet ortamında ayakta kalabilmek için hastaların beklentilerini karşılamak ve hatta beklentilerin ötesine geçmek durumundadır. Sağlık kurumları; sağlık alanında ortaya çıkan yenilikleri sürekli olarak takip ederek, alanında öncü olabilmesi için takip ettiği bu yenilikleri iç girişimcilik faaliyetleri ile desteklenme yoluna gitmelidir. Ayrıca iç girişimcilik faaliyetlerini kurumlar, var olan girişimci kişilerle sağlamalıdır. Girişimci özelliğe sahip çalışanlar ise; başkasının otoritesini kabullenmede ve bir örgüte bağlanmada başarısız olurlar. Gergin, güvensiz ve tatminsiz oldukları için yeni arayışlara, maceracı tavırlara ve kaderlerini kontrol etmeye yönelik olarak davranış sergilerler. Bu açıdan bakıldığında, iç girişimci kişi, demografik özellikleri itibarıyla, ortalama insandan farklı bir kişiliği temsil etmektedir. Sağlık yönetiminde görevli kişilerin öncelikle iç girişimci bireyleri iyi tespit etmeli ve bu iç girişimci faaliyetleri destekleyici tutumlar sergilemelidir.

Bu araştırmada yer alan hemşireler kurumlardaki pozisyonları gereğince önemli bir role sahip oldukları için yöneticilerin hemşirelerin iç girişimci faaliyetlerini göz ardı etmemelidir. Doktorlardan sonra sağlık kurumunda önemli bir söz sahibi olan hemşirelerin girişimcilik davranışları desteklenmelidir. Aksi takdirde hastaların memnuniyetsizliği ve çalışanların kendilerini önemsiz hissetmesi kurumun imajına zarar verebilecektir.

KAYNAKÇA

- Ağca, Veysel ve Kurt, M.(2007),” İç Girişimcilik Ve Temel Belirleyicileri: Kavramsal Bir Çerçeve”; **Erciyes Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, S: 29, ss.83-112.
- Ağca, Veysel & Yörük, Durmuş (2006),” Bağımsız Girişimcilik ve İç Girişimcilik Arasındaki Farklar: Kavramsal Bir Çerçeve”;**Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi**, C:8, S:2.
- Arıkan, S., (2004) “**Girişimcilik, Temel Kavramlar ve Bazı Güncel Konular**”, 2. Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Barretto, Pamela B. &Haskell, Sandra S. (1997), “ **Development of a Nurse Intrapreneurial Role: Patient Care Manager**” *Nursing Economics*, Vol.15, No: 5, September-October, ss.262-264.
- Berber, Aykut (2000), “**Girişimci İle Yönetici Profiline Karşılaştırılması ve Girişimcilikten Yöneticiliğe Geçiş Süreci**”; İ. Ü. İşletme Fakültesi Dergisi, C:29, S: 1/Nisan, s:23-4.
- Çetin, F. (2011),“Örgüt İçi Girişimcilikte Öz Yeterlilik Algısı ve Kontrol Odağının Rolü”; **Business and Economics Research Journal**, vol.2, No: 3, ss 69-85.
- Çiğdem, Yeliz, Hacer (2011), ”**Hizmet İşletmelerinde Çalışanların Kişilik Özellikleri Ve İç Girişimcilik Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**”, Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Aksaray.
- Demirel, Yavuz &Özbezek, B., Dilek (2015) “İşletmelerde İç Girişimcilik ve Yenilik İlişkisine Yönelik Kavramsal Bir İnceleme”; **Aksaray Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Ocak ayı , s.112-130.
- Göçmen, Selin (2007), “**İşletmelerde Girişimcilik Özelliğini Destekleyen Faktörler: “İç Girişimcilik”**”,Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Gürel, B., Esra (2012), “İç Girişimcilik: Bir Literatür Taraması” **Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi**, Haziran ayı, s:6 , ss.56-76.
- Hacısalıhoğlu, Uğur (2007), “**İç Girişimcilik İklimi ve Kurumsallaşma Algısı İle İş Tatmini ve Bağlılık Düzeyi Arasındaki İlişkiler**” ,

Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.

Hinz, Vera&Ingerfurth, Stefan (2013), “On the relationship between organizational entrepreneurship and performance in the healthcare sector” , **Public Management Review**, Vol.15, No:7, ss: 969-991.

Itri Jason N., MD, PhD, David H. Ballard, MS, Stamatis Kantartzis, MD, Joseph C. Sullivan, MD, Jeffery A. Weisman, JD, MS, Daniel J. Durand, MD, Sayed Ali, MD, Akash P. Kansagra, MD, MS(2015), “Entrepreneurship in the Academic Radiology Environment”, **Academic Radiology**, Vol.22, No:1, January, ss: 15-24.

Kızıloğlu, Mehmet Ve İbrahimoglu, Nurettin (2013),” İç Girişimcilik Olgusunun Yenilik Yapabilme Becerisine Etkisi: Gaziantep’te Faaliyet Gösteren Yenilikçi Örgütlerde Bir Uygulama”; **Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi**, c.5, s:3, ss:105-117.

Küçük, Alabeyoğlu, Kübra (2014), “**Kişilik Özelliklerinin Girişimcilik Davranışına Etkisi; “Abant İzzet Baysal Üniversitesi” Örneği**”, Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Bolu.

Kozak, A., Meryem Ve Yılmaz, G., Esra (2010), ”Otel Yöneticilerinin İç Girişimcilik Algılamaları Frigya Bölgesi Örneği”; **Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi** ,C: 21,S:1.

Meydan, Harun, Cem (2011), “Adalet Algısı-İç Girişimci Davranışlar İlişkisinde Kontrol Odağının Şekillendirici Rolü” **Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, S.36,Ağustos-Aralık, ss:195-222.

Müftüoğlu, T. ve Durukan, T. (2004). **Girişimcilik ve KOBİ’ler**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Onay, Meltem (2010), “İşletmelerde Girişimcilik Özelliğini Etkileyen Faktörler: İç Girişimcilik”; Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, **Yönetim Ve Ekonomi**, c.17, s:1, ss:47-67.

Tanoğlu, Sara (2008) “**Kişilik Özelliklerinin Girişimci Olma Niyeti Üzerine Etkileri**”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tekin, Mesut (2013) “**İç Girişimcilik**” , www.mesuttekin.com(22.02.2016).

TÜSİAD (2002)'' **Türkiye’de Girişimcilik**’’, Lebib Yalkın Yayınları, Yayın No. TÜSİADT/ 2002-12/340, İstanbul

Uysal, Mine (2010), “**Hemşirelerin Kişilik Özellikleri İle Karar Stratejilerinin İlişkisi**”, Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

TBMM Tarafından Maraş'a İstiklal Madalyası Verilmesi ve Şair Mehmet Tâhir Nâdî Bey'in Madalya Kasidesi¹**Erhan ALPASLAN**Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi,
Tarih Bölümü**Sadi GEDİK**Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi,
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü**Özet**

Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'ndan yenik çıkmasından sonra imzalamak zorunda kaldığı Mondros Mütarekesi'nin yedinci maddesi hükmünce ülke işgal edilmişti. İşgal edilen yerlerden biri de Maraş bölgesi idi. Yaklaşık sekiz aylık İngiliz işgalinden sonra Fransızların işgaline maruz kalan Maraş, bu dönemde işgalci Fransız-Ermeni güçlerine karşı amansız bir mücadele vermek zorunda kalmıştır. 22 gün süren bir mücadeleden galip çıkmış, mağrur Fransız ordusu, şımartarak destekledikleri Ermenilerle birlikte 11/12 Şubat 1920 gecesi bir daha geri dönmek üzere şehri terk ederek çekilip gitmek zorunda kalmıştı. Maraş'ın işgalden kurtulmasından sonra 5 Nisan 1925 günü TBMM tarafından şehre Millî Mücadele'de gösterdiği bu başarıdan dolayı İstiklal Madalyası verilerek madalya ile kurtuluş harekâtına katılan bütün Maraş halkı onurlandırılmıştır. Bu madalyanın Maraş Kalesi'ndeki Türk bayrağına resmi törenle asılması merasimi sırasında şair Tâhir Nâdî Bey tarafından yazılan bir kaside hazırlanmış ve okunmuştur. Bu makalede Maraş'a İstiklal Madalyası verilmesi konusu ele alınarak Mehmet Tâhir Nâdî Bey'in hazırladığı bu kaside edebî ve tarihî açıdan tahlil edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Maraş, İstiklal Madalyası, Mehmet Tâhir Nâdî, Madalya Kasidesi

¹ Geliş/Kabul Tarihi:14.06.2017/06.12.2017 – Araştırma Makalesi

Having Being Awarded Maraş With The Medal Of Independence By TGNA And Poet Mehmet Tâhir Nâdî Bey's Eulogy Of Medal

Abstract

After the defeat of the Ottoman Empire in World War I, the country was occupied based on the 7th article of the Mondros Armistice Agreement, which had to be signed. One of the occupied areas was the Maraş region. After about eight months of British occupation, Maraş, which had been exposed to the occupation of the French, in this period had to struggle with an great fight against the occupying French-Armenian forces. Maraş came out victorious in a struggle continued 22 days, thus, the haughty French army had to retire with the Armenians they pampered on February 11/12, 1920. After the liberation of Maraş from the occupation, on April 5, 1925, Grand National Assembly of Turkish was awarded to the people of Maraş who participated in the campaign of liberation with the medal of independence. During the ceremony of hanging this medal to the Turkish flag, an eulogy, which composed by the poet Tâhir Nâdî Bey, was prepared and read. This article analyzes the eulogy, which composed by the poet Tâhir Nâdî Bey, literally and historically by handling the subject of being awarded the medal of independence to Maraş.

Key words: Maraş, The medal of Independence, Mehmet Tâhir Nâdî , The eulogy of Medal.

KAHRAMANLIK SEMBOLÜ İSTİKLAL MADALYASI VE MARAŞ

Tarih boyunca bazı şehirlerin, düşman karşısında her türlü feragat ve fedakârlıklara katlanıp yüzlerce ölü ve yaralı vererek kendi memleketlerini istiladan ve sömürge olmaktan kurtardıkları bilinmektedir. Bu mücadeleyi yapan şehirlerin çoğu ya kendi silahlı kuvvetleri ile başarıya ulaşmış ya da dışarıdan herhangi bir yardım almadan sadece o şehrin insanlarının verdikleri destekle bu başarıyı elde etmişler ve tarihte unutulmaz derin izler bırakmışlardır. Bu konuda I. Dünya Savaşı'nda Almanlara karşı savaşan, Fransa'nın Verdun ile II. Dünya Savaşı'nda yine Almanlara karşı savaşan Sovyetler Birliği'nin Stalingrad şehirlerini örnek gösterebiliriz (Başdoğan, 2002: 92-93).

Osmanlı Devleti 1914'te başlayıp 1918'de sona eren I. Dünya Savaşı'na İttifak Devletleri yanında katılmıştı. Dört yıl süren bu savaş, Osmanlı Devleti'nin ve taraf olduğu ittifakın yenilgisiyle sonuçlanmıştı (Armaoğlu, 1999:137-148; Ülman, 2002:

357-361; Üçok, 1951: 325). İtilaf Devletleri I. Dünya Savaşı'nın ortalarında yapmış oldukları gizli antlaşmalarla Osmanlı Devleti'nden alacakları payları kararlaştırmışlardı. Bu antlaşmalardan biri olan Sykes-Picot Antlaşması'na göre Suriye bölgesi ile Musul, Antep, Urfa ve Maraş vilayetlerinin Fransızlara verilmesi kararlaştırılmıştı (Akbiyık, 1999: 45-46). Ancak İngiltere I. Dünya Savaşı sonrasında siyasetini değiştirmişti. Savaşın yükünün çoğunu kendisinin çektiğini düşünerek daha önce Fransa'ya vermiş olduğu vaatleri yerine getirmek istemiyordu. Bu stratejinin bir sonucu olarak İngiltere, Sykes Picot'un Fransızlarla ilgili hükmünü bozacak girişimlerde bulunmuştur (Yavuz, 1994: 3-54). Nitekim İngiltere, Osmanlı ile yapılan Mondros Mütarekesi'nde kendi başına hareket etmiştir (Şıvgın, 1988: 481; Bıyıklıoğlu, 1962: 44; Akbiyık, 1999: 6).

Savaşın sonunda 30 Ekim 1918'de İtilaf Devletleri adına İngiltere ile Osmanlı Devleti arasında Mondros Ateşkes Anlaşması imzalandı (Türkgeldi, 1968: 29-34). İtilaf Devletleri bu anlaşmanın 7. maddesine dayanarak ülkenin stratejik ve ekonomik bakımdan değeri büyük ve önemli bölgelerini işgale başladılar. İngilizler, Adana, Maraş, Urfa, Antep ve Antakya yöresini işgal etti (Türk İstiklal Harbi, IV. C, Güney Cephesi, 1966: 3; Gotthart, 1970:6).

İngilizlerin Maraş'ı işgal etmelerinin bazı sebepleri vardı. Bu sebeplerden biri, bu bölgenin coğrafi yapısıydı. Maraş bölgesinin etrafı dağlık olduğundan dolayı serbest hareket etmeye pek müsait değildir. Güneyden gelecek olan saldırılara karşı koyabilmek oldukça kolaydır. Ayrıca kuzeyden gelecek olan kuvvetlerin Suriye'ye doğru askerî harekât kolaylıkla yapılabilirdi (Akbiyık, 1999: 3). Ayrıca İngilizlerin asıl niyeti bu bölgeleri işgal ederken ileride daha önce Fransızlara bıraktıkları petrol bölgesi Musul'u ele geçirebilmek için Fransızlara karşı bir pazarlık konusu yapabilmektir (Bıyıklıoğlu, 1962: 77; Ülman, 2002: 331).

İngilizlerin Maraş'ı işgalinin kesinleşmesi ile bu konudaki tepkilerini bazı Maraşlılar daha İngilizler gelmeden önce, Antep-Maraş yolu üzerindeki Aksu Köprüsü'nü yıkarak açıkça göstermişlerdir (Bağdatlılar, 1974: 25-26; Özalp, 1984: 17). Türk tarafının bölgeyi terk etmesinden sonra Antep'ten yola çıkan 600 kişilik İngiliz askerî birliği Antep-Maraş yolunu onarıp ve nehir üzerine dar bir köprü kurarak yollarına devam ederek 22 Şubat 1919'da Maraş'ı işgal ettiler. Albay Philip Marx Andriyo komutasındaki İngiliz kuvvetleri bir Hint süvari slayından ibaret olup subay ve erlerinin bir kısmı Müslümanlardan oluşmaktaydı (Karadağ, 1943: 5; Kurtaran, Hizmet Gazetesi, 15. 5. 1957, nr. 34; Çoğalan-Kurtaran, 1963: 17; Bağdatlılar, 1974: 24; Sertoğlu, 19 Mart 1970: S. 3025).

Maraş'a giren İngiliz işgal güçleri kışlaya yöneldiklerinde, Teğmen Cemal tarafından kılıcı çekili ve müfrezesi mevzilenmiş şekilde karşılanınca, kılavuz Ermeniler azarlanarak, Amerikan misyonuna yöneldiler. Amerikan Kolejini karargâh yaptılar. İngiliz askerleri ayrıca Abarabaşı Kilisesi, Ermeni ve Katolik Kiliseleri ve Alman Çiftliği binalarına yerleştirildiler (Akbıyık, 1999: 6- 9). İngiliz işgal kuvvetleri, Maraş'taki Ermenilerin ve Ermeni papazların şımarık tezahüratları ile birlikte Maraş'a girmişlerdi. Bir İngiliz subayı Mutasarrıf Ata Bey'i yanına çağırttı. Onunla yaptığı konuşmada, Mondros Antlaşması'na dayanarak şehri işgal ettiklerini bildirdi (Yavuz, 2003: 23). Mutasarrıf Ata Bey ise şehirde güvenliği bozan bir hâl olmadığını ve kendilerini işgalci sıfatı ile değil ancak misafir olarak kabul edebileceklerini söyledi (Karadağ, 2008: 14; ATASE, (İSH- 3A), Sıra No: 1680, Kutu No: 79, Gömlek No: 28, s.1). Şehirdeki Ermeniler bu işgalden oldukça memnundular. Ayrıca daha önce göçe tabi tutulmuş olan Ermeniler, İngilizlerin gelmesiyle birlikte Maraş'a tekrar dönüş yaptılar. (Kutlusoy, 1960: 7-8; Akbıyık, 1999: 12; Osmanlı Belgelerinde Ermeni-Fransız İlişkileri (1918-1919), 2002: 139-141).

İngiliz işgal kuvvetleri ile ittifak içerisinde hareket eden Ermeniler bu işgal ile birlikte birçok yanlış işler yapmaya başladılar (Özalp, 1984: 7-8; Karadağ, 2008: 14). Şehirde vaziyet gün geçtikçe gerginleşmeye başlamıştı. İngiliz komutanı Max Andrio, şehrin durumunu anlamak üzere eşraftan ileri gelenlerle bir görüşme yapmak istemiştir. Bu toplantıya Maraş'ın ileri gelenlerinden oluşan bir heyet ile halktan bazı gayrimüslim kişiler ve Ermeni papazları da katılmışlardır. Toplantıda yapılan açıklama, aslında Türk heyetine bir uyarı niteliğindedir. Bölgedeki Ermenileri koruma altına aldıklarını açıkça ifade eden İngilizler, Türk vatandaşların Ermeni halkıyla iyi geçinmeleri gerektiğini, aksi takdirde bu uyarılara aldırış etmeyenlerin cezalandırılacaklarını belirtmişlerdir. İngiliz işgal kuvvetleri komutanının bu açıklamaları karşısında Ali Sezai Efendi; son zamanlarda yaşanan sıkıntılarla ilgili olarak İngiliz komutanını bilgilendirici bir konuşma yapmıştır. Bu konuşmada İngiliz komutanın tarafsız davranarak halklar arasında adaletli olunacağı yönündeki açıklamalarının takdirle karşılandığını, ancak gayrimüslim vatandaşlar hakkında Maraş halkına isnat olunan suçlamaların gerçeği yansıtmadığını da açıklamıştır (Alpaslan-Yakar, 2008: 69- 70).

Ancak Albay Andrio'nun toplantıdaki tutumu, Türklerden intikam almak isteyen Ermeniler için önemli bir fırsat oluşturmuştur (Öznel, 1992: 105). Nitekim hiç vakit kaybetmeyen Ermeniler, Türklerden bazıları mahkemeye vermeye başlamışlar ve mağdur edildiklerini iddia etmişlerdir. Tehcir sırasında ücreti karşılığında Türklerin almış oldukları menkul ve gayrimenkul mallarını geri almaya kalkıştıkları gibi kendileriyle hiçbir ilgisi olmayan Türklerin mallarına sahip çıkmışlar, gerektiğinde kendi ırkdaşlarından da şahitler göstererek hükümet kanalıyla haksız yere Türklerin

mallarını gasp etmeye başlamışlardı (Bağdatlılar, 1974: 30-31; Özbaş, Tarihsiz : 91). Ermeniler ayrıca daha önce Müslüman olan Ermeni gençlerini kiliseye götürerek zorla eski dinlerine döndürdüler ve eski isimlerini aldılar (Karadağ, 1994: 10; Akbıyık, 1999: 15; Özbaş, Tarihsiz : 93). Türklerle evlenmiş olan Müslüman Ermeni kızlar, kadınlar da evlerinden cebren alınıyorlardı (Bağdatlılar, 1974: 32). Alamadıklarını da Hıristiyanlığa davet ediyorlardı (Akbıyık, 1999: 15).

İngiliz işgali döneminde yaşanan olaylardan birisi de tehcir döneminde Maraş'tan Ermenilerin nakilleri sırasında Maraş mutasarrıflığında bulunmuş olan İsmail Kemal Bey ile ilgilidir. Bu sırada Sivas valisi olan İsmail Kemal Bey hakkında Ermeniler tarafından suçlamalarda bulunularak, İngiliz müdahalesiyle Maraş'a getirtilmiştir. İlk yargılama sonunda isnatların yersizliği anlaşılacak kefaletle serbest bırakılmasına rağmen daha sonra Maraşlı Çavuşemin'i oğlu Ali ile birlikte Halep'e götürülerek hapsedilmiştir (Bağdatlılar, 1974: 32; Karadağ, 1943: 8). Ermeniler yalan ve iftiralarına devam ediyorlar türlü bahanelerle Müslüman Türklerle ilgili sivil ve memur olmak üzerine birçok insanın mağduriyetine sebep oluyorlardı (Tansel,1991: 209). İngilizler, Ermenilerin Türk halkına yönelik saldırı ve tecavüzlerinin artması üzerine bu durumun kendilerine karşı devamlı bir reaksiyon yarattığını gördükçe onları himaye ve koruyuculuklarından vazgeçerek tarafsızlığı tercihe başlamışlardır (Karadağ, 1994: 10; Bağdatlılar, 1974: 33; Şahingöz, 2002: 729).

İngiliz işgal kuvvetlerinin Maraş'ta Türklerle olan ilişkilerinin iyileşmesinde siyasi işler memuru Yüzbaşı Hasan Rufai'nin büyük etkisi olmuştur. Şeyh Ali Sezai Efendi ile dostluk kuran Yüzbaşı Hasan Rufai, birçok mahallî olaylarda daima Türkler lehine çalışmış, Ermenilerin tertiplerine bir mahal bırakmamıştır (Akbıyık, 1999: 14).

İngilizlerin Maraş'ı işgalinden sonra izledikleri politikanın bir süre sonra değişikliğe uğraması, aslında İngilizlerin bu bölgede kalıcı olmadıklarını da ortaya koymuştur. Filistin ve Musul'u isteyen İngilizler, Maraş ile işgal ettikleri diğer komşu vilayetleri, Fransızlara karşı bir koz olarak kullanacaklardı. Bu amaç ile hareket eden İngilizler, Maraş'ta çok stratejik hareket ederek mahallî hükümetlere çok fazla karışmamaya çalışmışlardır. Bu tutumları işgal döneminin olaysız geçmesinde büyük rol oynamıştır (Akbıyık, 1999: 46; Türkkorur, 1984: 7).

İngiltere, işgalden bir süre sonra, Fransa'ya vermiş olduğu Musul'u geri alabilmek için belirlediği planı uygulamaya koydu. Bu planın ilk adımı kendileri için riskli olmaya başlayan Maraş, Antep ve Urfa'yı bir an evvel Fransızlara devretmekti. Fakat devretmeyi yaparken de, bundan azami ölçüde faydalanmayı düşünüyorlardı. En önemlisi devamlı olarak kanayan bir bölgenin sorumluluğunu Fransızlara bırakmak suretiyle, onları Türklerle karşı karşıya getirmek istemişlerdi. Sonrasında ise bölgeden

çekilmek kararı ile büyük ölçüde kuvvetlerinin serbest kalması mümkün olabilecekti. En önemlisi, Türklerin ana vatanına dâhil olan bu toprakları nasıl olsa yabancılara bırakmayacaklarını anladıklarından, Fransızları bu bölgede meşgul ederek dikkatlerinin Arap ülkeleri üzerinden dağılmasını sağlamış olacaktı (Akbiyık, 1999: 50; Kundakçı, 2001: 123; Dümer, 1972: 381).

İngilizler, 15 Eylül 1919 tarihinde ikna ettikleri Fransızlarla Suriye Antlaşması'nı imzaladılar. Bu anlaşma ile işgal altındaki Maraş, Antep, Urfa şehirleri ve civarları İngilizler tarafından boşaltılarak Fransızlara terk olunacaktı (Özalp, 1984: 40). Buna karşılık Musul İngiltere'ye bırakılıyordu (Akbiyık, 1999: 46-47). Böylece İngilizlerin planı başarılı bir şekilde gerçekleşmiş oldu. Fransa ise Kilikya ve İskenderun'u elde etmek için Musul'u bir yem olarak İngilizlere bıraktıklarını açıklamıştı. Ancak Fransa o esnada yaptığı büyük hatayı anlayamamış ve oyuna geldiğinin farkına varamamıştır. İngilizler, Fransızların Anadolu'da tutunamayacaklarını gayet iyi biliyorlardı. Nitekim Maraş'ta, Fransızlara karşı Türk millî direnişinin şubat ayında başlaması bir anlamda İngiltere'yi sevindirmiş ve bunun üzerine Dışişlerinden L. Philippe'e şu sözleri söylemiştir: "*Fransızlar nihayet eşek arısının yuvasını karıştırdıklarının farkına vardılar*" (Akbiyık, 1999: 56).

Fransızlar bu anlaşmayla, yeni durumun tüm olumsuzluklarına rağmen Maraş'ın ekonomik ve stratejik önemini de göz ardı etmiyorlardı. Çünkü Maraş, coğrafi konumu ve büyüklüğü ile işgalcilerin, işgal etmiş oldukları bölgelerin kuzeyindeki en önemli ileri karakol durumunda idi. Maraş'tan her yöne giden yollar Fransızların istinat noktaları için bu şehrin önemini daha da artırılıyordu. Ayrıca bölgeyi önemli kılan bir başka etken de burada büyük bir tahıl stokunun bulunmasıydı (Doğan, 2007: 212).

Maraş'taki İngiliz birliklerinin kumandanı olan General Crawford askerlerinin Ekim ayı sonunda Maraş'tan çekileceğini öğrenince, bu bilgiyi Ermeni Millî Birlik başkanı olan Papaz Aram Baghdikian'a ulaştırdı. İngiliz işgalinden aradıklarını pek bulamayan Ermeniler bu habere oldukça sevinmişlerdi (Özalp, 1984: 31).

Artık Fransızların Maraş'ı işgal edecekleri kesinleşmişti. Maraş Müdafaa-i Milliyesi adına Hayrullah Bey, Mustafa Kemal'e başvurarak nasıl hareket etmeleri gerektiğini sordu. Mustafa Kemal bu gelişmeler öncesinde Fransızların Maraş'ı işgal edebileceğine pek ihtimal vermiyordu. Bunu sebebi ise Fransızların Suriye'de Emir Faysal ile uğraşmak zorunda olmalarıydı. Ayrıca bir de Antep, Urfa ve Maraş'ı işgal edebilecek kadar sayıda askere sahip değillerdi. Buna rağmen Fransızlar, İngilizler ile yapmış oldukları anlaşma sonrası devir teslim işlemlerini gerçekleştirmek istediler.

Mustafa Kemal 26 Ekim 1919'da 13. Kolordu Komutanlığına bir talimat gönderdi. Bu göndermiş olduğu talimatta Urfa, Antep ve Maraş'ı Fransızlara işgal ettirmemek, etmiş olsalar dahi onları barındırmamak için her türlü tedbire başvurmak gerektiğini belirtti. Ayrıca 29 Ekim 1919'da işgali protesto etmek amacıyla yurt çapında bir tamim yayınlarak; Suriye İtilafnamesi'nin haksız bir anlaşma olduğunu, Türk milletinin Erzurum ve Sivas Kongrelerinde hukukunu müdafaa konusundaki azmini ilan ettiğini, milletin bu gibi oldubittilere boyun eğmeyeceğini belirtti (Arsan, 1964: 120).

İngilizler ile yapılan anlaşma sonrasında 29 Ekim 1919 Çarşamba günü Fransız öncü kuvvetleri Yüzbaşı Julie komutasında Maraş'a geldi (Karadağ, 1994: 17; Bağdatlılar, 1974: 45; Akbıyık, 1999: 75; Doğan, 2007: 212). 30 Ekim Perşembe günü de Fransız Yüzbaşı Fouquet komutasında 412. Alaydan yarım bölük, Ermeni Millî Alayı'nın 1. Taburu ve 1 sipahi takımı ile Maraş'ı işgal etmeye başladılar. İşgal kuvvetlerinin sayısı 400 Ermeni, 1000 Fransız ve 50 Cezayirli süvariden ibaretti (Selek, 1982: 533; Akbıyık, 1999: 71; Saral 1970: 157). İşgalin başlamasının ardından halk son derece gergin ve huzursuzdu. Ermeniler, Fransızlara görkemli bir karşılama töreni yapmışlar ve Türklere ağır hakaretlerde bulunmuşlardı. Ermenilerin, Fransız işgalcilerinden aldığı destekle daha saldırgan bir havaya girmesi, Türklerin ise kendi yurtlarını koruma kaygısına düşmesi bazı olayların doğmasına yol açmıştır. İşgalin üçüncü günü, yani 31 Ekim 1919'da Sütçü İmam Olayı meydana gelmiştir (Özalp, 1984: 43-45; Saral, 1970: 159-160). Sarhoş olarak taşkın hareketler sergileyen Fransız üniformalı Ermeni askerlerinin Türk kadınlarını taciz etmesi, dinî ve geleneksel değerlere saygısızlık etmesi, kendilerini Maraş'ın hâkimleri gibi görmesi Türklerin öfke ve nefretine yol açmış, çıkan kargaşada Çakmakçı Said adında bir Türk, Ermeni kurşunları ile yaralanmış, bir Ermeni askeri de Sütçü İmam'ın tabancasından çıkan kurşunlarla ölmüştür (Akbıyık, 1999: 124-126).

Sütçü İmam Olayı'ndan sonra Ermeniler ile Türkler arasındaki çatışmalar artmaya başlamıştı. Sütçü İmam Olayı, Türk insanının kendi vatanında tutsak olmayı, yabancı işgal ve baskısını, yabancılar tarafından dinine ve geleneğine saldırıyı şiddetle reddedeceğini göstermiştir. Sütçü İmam'ın açtığı ateş Maraş savunması sırasında bir sembol olarak Türklere cesaret vermiştir. Sütçü İmam bir halk kahramanı olarak anılır olmuştur (Yetişgin, 2008: 289).

1 Kasım 1919 tarihinden itibaren ise Maraş, Antep ve Urfa ile birlikte tümüyle Fransız işgali altına girmiştir (Yavuz, 1994: 8). Fransızlar, ilk olarak İngilizlerin işgal etmiş olduğu Kışla ve Amerikan Koleji'ni ele geçirdi. Daha sonra halkın muhtemel karşı koymasını önlemek amacıyla şehrin ortasında bulunan ve hâkim yerlerden biri olan Abarabaşı ve Ermeni Katolik Kilisesine yerleştiler. Şehrin doğusunda bulunan Alman Eytam Hanesini (yetimhanesi), biraz dışında olan Alman Çiftliğini, batısında bulunan

Tekke Kilisesini, güneyinde yer alan çarşıdaki hanları ve sonunda kaleyi işgal ettiler (Eyicil, 2005: 50).

Maraş'ta İngilizlerin yerini alan Fransız askerlerinin hemen tamamına yakını Ermeniler oluşturuyordu. Ermeniler bölgedeki amaçlarına Fransız desteği ile ulaşmak istiyorlardı. Fransızlar da kurdukları Ermeni birliği ile kurmayı düşündükleri Suriye mandasının tampon bölgesini oluşturmak istiyorlardı. Fransızlar kurmuş oldukları Ermeni birliklerine *Legion d'Orient* ismini verdiler (Yetişgin, 2004: 68).

Maraş'ta her geçen gün Ermenilerin sinsice faaliyetleri artmaya başlamıştı. Ermeniler sokakta Müslümanlara rastgele ateş açarak, Türklerin millî değerlerine hakaret ediyorlar, Müslümanların elinde bulunan silah ve cephanenin toplanması hususunda Fransız kumandanlığını teşvik ediyorlardı. Fransızlar da şehirdeki Ermeni gençlerini silahlandırıp kışlada eğitmeye başladılar. Ermenileri kiliselere toplayarak Müslüman halka karşı suikast ve mezalim planları hazırlattırıldı. Gökpınar, Kılılı ve Sarılar köyleri Ermeniler tarafından tahrip edilip yağma hareketlerine giriştiler. Ayrıca Ermenilerin yoğun olarak yaşadıkları Zeytun'daki Ermeniler de silahlandırılıyordu (Bilgin, 2008: 247).

Türkler, Ermenilerin bu saldırıları karşısında bazı tedbirler alma yoluna giderken, Fransız işgal kuvvetleri temsilcilerine de şikâyetle bulunuyorlardı. Bu durum karşısında işgal kuvvetleri, halkı teskin etmek için Maraş, Antep ve Urfa civarında gerçekleşen mezalim ve taşkınlıklara sebep olan Fransız komutanlarının azledildiğini söylüyor ve mezalimi yapanların şiddetle cezalandırılmaları için soruşturma açılacağını; Fransızların bu bölgede bulunmalarının işgal amaçlı olmadıklarını hatta Türklerle karşı muhtemel saldırıları engellemek için bulduklarını ileri sürüyorlardı (Ulusoy, 2006: 5).

Fransızların Maraş'ta meydana gelen protesto ve gerginliğin giderilmesi düşüncesi ile Osmaniye askeri valisi olan Yüzbaşı Andre'nin Adana bölge valisi Albay Bremond'un kararı ile Maraş valiliğinin de verilmesi üzerine Maraş'a gelmiştir (Akbiyık, 1999: 132; Kerr, 1973: 105-106). 26 Kasım 1919'da şehre gelen Andre'yi Ermeniler coşku ile karşılamışlardır. Ermenilerin Türkler aleyhine slogan ve kışkırtıcı sözleri üzerine karşılamada bulunan bazı Türkler oradan ayrılmıştır (Akbiyık, 1999: 133-134). Ertesi gün Maraşlı Türk ileri gelenlerine, Yüzbaşı Andre tarafından Abdülkadir Paşa Konağı'nda bir toplantı için davetiye gönderilmiş, Türkler aldıkları karar gereği toplantıya katılmama kararı almışlardır (Akbiyık, 1999:136; Gönen, 2005: 108; Bağdatlılar, 1974: 56; Özalp, 1984: 53). Bu durum üzerine Yüzbaşı Andre sert bir tutum içerisine girmiş, Ermenilerin kışkırtması ile de şehirdeki Türk yönetimine son vermek düşüncesine kapılmıştır (Saral 1970: 163; Sertoğlu, 1970: S. 3025). Aynı günün

akşamında Hırlakyanların evindeki bir davette Hovsep Hırlakyan'ın kızı Helena'nın kendi dans davetini, kaledeki Türk bayrağının asılı olduğu sürece kabul etmeyeceğini söylemesi üzerine bayrağın indirilmesini söylemiştir (Gönen, 2005: 106; Akbıyık, 1999: 135-137; Saral 1970: 161-163).

Bayraklarının kaleden indirilmesine büyük tepki gösteren Maraşlılar, Kısakürekzadelerden Avukat Mehmet Ali'nin etkili beyannamesi ile galeyana gelmişlerdir. Cuma gününe rastlayan bayrak indirme olayında, Ulu Cami cemaati hürriyetin olmadığı yerde namaz kılmanın mümkün olmadığını düşünerek, cemaat içerisinde kimi kişilerin "Bayraksız namaz kılınmaz." sözleri ile kaleye doğru harekete geçmişlerdir. Al sancağın altında toplanan insan seli, kaleye doğru akarken, kalede bulunan Fransız jandarmaları, silahlı bir çatışmayı göze alamayarak arka kapıdan kaçtılar. Tekbir ve tevhit sesleriyle kaleye ilk ulaşanlardan Zalha Hoca oğlu Osman (Osman Erşan), bir kenara atılmış olan Türk Bayrağı'nı hürmetle öpüp başına koyduktan sonra tekbir sesleri arasında onu eski yerine asmıştır. Bundan sonra hükümet konağına da yürüyen kalabalık halk grubu kesin bir dille memleketlerinde yabancı yönetimi istemediklerini dile getirmişlerdir (Özalp, 1984: 54; Türkkorur, 1984: 10; Akbıyık, 1999: 138; Özbaş, 209; Bagdatlılar, 1974: 59-60; Karadağ, 1994: 18-19).

Fransız işgalinin arkasından yaşanan bu olaylar karşısında, bölge halkı kendi başının çaresine bakmak durumunda kalmış ve işgalci Fransızlar ile işbirlikçi Ermenilere karşı büyük bir direniş hareketi başlatmışlardı (Türk İstiklal Harbi, 1966: 236-237). Fransız kuvvetlerinin şehri işgal etmesi ile başlayan baskı politikası, halkın teşkilatlanmasını gündeme getirmiştir. İşgal karşısında teşkilat kurma fikri ilk defa Doktor Mustafa tarafından ortaya atılmış ve teklif edilmiştir. Fransız kuvvetlerinin şehre gelmesinden bir gün önce, Ulu Cami'de halka bir konuşma yapan Doktor Mustafa, Fransızların bugün yarın geleceğinden, Ermenilerin Maraş'ta da Adana'daki gibi işkence yapabileceklerinden bahisle halkı teşkilatlanmaya ve karşı koymaya davet etmiştir (Akbıyık,1991: 1; Karadağ, 1994: 24). Ancak o günlerde Maraş Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'nin kuruluşu gerçekleştirilememiştir. Ermenilerin yapabileceği taşkınlıklarla, Fransızların tutuklamada bulunabilecekleri endişesi ile başta Doktor Mustafa olmak üzere Maraş ileri gelenleri şehri terk ederek Elbistan'a çekilmişlerdi. Elbistan'da Kuvâ-yı Milliye oluşturulması, silah ve cephane temini ile uğraşmışlardır. Elbistan'da Sulh hâkimi Ali Rıza Bey'in başkanlığında Elbistan Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti kurulmuştu. Bu cemiyet, Fransızların bölgeden çekilişine kadar Mustafa Kemal'le sürekli irtibatta olarak etkili ve önemli faaliyetlerini yürütmüştür. III. Kolordu Kumandanlığı tarafından bir kısım kuvvetlerle bölgeye gönderilen Binbaşı Suzi Bey toplantılara daimî üye sıfatı ile katılıyor ve 3. Kolordu ile irtibatı sağlıyordu.

Halk artık Fransız işgaline karşı birlikte hareket etme kararı almıştı. Ama bu hareket gizliden gizliye yapılıyordu. Maraş ileri gelenleri Millî Mücadele'nin ne şekilde yapılacağını gruplar halinde tartışıyorlardı. Millî teşkilatı kurmak için planlar yapıldı. Maraş'ta, Bayrak Olayı'nın ardından teşkilatlanma çalışmalarına hız verilmiştir (Karadağ, 1994: 23).

Heyet-i Temsiliyenin Sivas Kongresi'ndeki kararları gereği, Müdafaa-i Hukuk Cemiyetince süratle planlar yapılarak uygulamaya konuldu. Sivas Kongresi'nden sonra 13.10.1919'da "Müdafaa-i Hukuk Teşkilâtına Dair Nizamname" hazırlanmış ve tüm Müdafaa-i Hukuk Cemiyetlerine gönderilmiştir. Maraş'ta Fransız işgaline karşı daha organize bir şekilde mücadele etmek için Mustafa Kemal'in emir ve direktifleri doğrultusunda 29 Kasım 1919'da Maraş Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti kuruldu (Eyicil, 2000: 650). Ayrıca Maraş'taki Kuvâ-yı Milliye Teşkilatı da tamamlanarak bu kuvvetlerin başına subaylar, komutan olarak atandı (Şıvgın, 1988: 487). Bu arada Pazarcık'ta da Kuvâ-yı Milliye bürosu kuruldu (Eyicil, 2000: 649-650; Kansu, 1988: 46). Maraş Kuvâ-yı Milliye Teşkilatına, işgalcilere karşı, millî güçleri organize ve komuta etmesi için, Heyet-i Temsiliye tarafından, Kılıç Ali Bey'in başında bulunduğu bir gurup subay ile birlikte Yüzbaşı Selim (Kurtoğlu Yörük Selim) beyler memur edildi (Gazi Mustafa Kemal, Nutuk-Söylev, 1989: 2). Maraş bölgesinin bağlandığı 3. Kolordu Komutanı ise, Kurmay Albay Selahattin Bey idi. Böylece Maraş'taki millî kuvvetler bu şekilde teşkilatlanmış ve mücadeleye hazır hale getirilmişti (Şıvgın, 1988: 487). Şehrin savunmasına yönelik hazırlıklar Kuvâ-yı Milliyece yapılmış, şehirde oluşturulan 10 savunma bölgesinin başına yedek subaylar getirilmiştir (Sarı 1970: 167; Eyicil, 2005: 51). Şehirdeki mücadelede kullanılmak üzere dışarıdan silah ve cephane temin edilmesi için çalışmalar hızlandırıldı. Ayrıca Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti yakın köyleri organize etmek üzere bazı kişileri göndererek teşkilatlanmalarını sağladı (Bagdatlılar, 1974: 74; Özalp, 1984: 86). Böylece Maraş halkı Fransız işgal kuvvetleri ve işbirlikçi Ermeni güçlerine karşı uzun bir mücadelenin içerisine girmiştir. Nitekim zamanın en modern silahları ile donatılmış 4000-5000 kişilik bir Fransız kuvveti ve onların şımarttıkları 2000 kişiden oluşan teşkilatlı ve teçhizatlı Ermeni birliklerine karşı, olağanüstü bir mücadele vermiştir. Bu mücadelede şehirlisi, kasabalısı, köylüsü, erkeği, kadını, yaşlısı ve genci ellerine geçirdikleri derme çatma silah, balta, kazma ve sopalarla kahramanca çarpışarak 22 gün süren bir mücadele sonunda Güney Cephesi'nde Millî Mücadele'nin ilk zaferini kazanmıştır. Mağrur Fransız ordusu, şımartarak destekledikleri Ermenilerle birlikte 11/12 Şubat 1920 gecesi bir daha geri dönmek üzere şehri terk ederek İslâhiye istikametinde çekilip gitmek zorunda kalmıştı (Özalp, 1984: 238; Baykara, 1985: 77).

Maraş kurtulduktan sonra sıra komşu il, ilçe ve kasabaların kurtarılmasına gelmişti. Maraşlılar derhal Antep, İslâhiye, Bahçe, Haruniye (Düziçi) ve Osmaniye'nin yardımına koşmuşlar, oralarda da kahramanlıklar göstererek birçok şehit vermiş ve gazi olmuşlardır. Maraş bu zaferi ile Türk askerî tarihinde gayrinizamî savaşın, en mükemmel örneğini göstermiştir. Bu zafer aynı zamanda Millî Mücadele'nin ilk meşalesini teşkil etmiş, millî kuvvetlerin ve mücadele eden şehir ve kasabaların moralini yükseltmiş, Fransa ile Ankara İtilafnamesi'nin imzalanması yolunu açmıştır. Bilindiği gibi Ankara İtilafnamesi uluslararası alanda, TBMM Hükümetinin ilk defa tanınmasına neden olmuştu (Akyüz, 1975: 147-151; Yavuz, 1994: 134-148; Yavuz, 1992: 273-308).

Tarih boyunca toplumlar, savaşta üstün başarı gösteren kahramanlarını diğer kişilerden ayırt etmek için ödüllendirme yoluna gitmişlerdir. Bu kahramanlara ayrıcalıklar tanıyan bir takım semboller sunulmuş ve onların saygınlıkları artırılarak başkalarına örnek olma ve özendirme yollarını aramışlardır. Bu ödülün en önemlisi madalya olmuştur. Çok eski zamanlardan beri Türkler özellikle kahramanlarını ödüllendirmek için çelenk, tuğ, sorguç ve avize adı altında bugünkü madalyaların yerine geçen sembol ve işaretler kullanmışlardır (Başdoğan,2001:64-65).

Anadolu Selçuklularında ilk madalya 2. Keyhüsrev tarafından 1245 yılında Konya'da yaptırılmıştır (Kafesoğlu, 1992: 102; Efe, 1998: 57). Osmanlılarda ise 1730'da I. Mahmut (1730-1754) zamanında madalyanın ödüllendirme için kullanıldığı görülmektedir (Eralp, 2002: 683). Daha sonraları çeşitli madalyalar yapılarak başarı gösterenlere verilmiştir (Gevri, 2002: 95).

İstiklal Savaşı sırasında Mustafa Kemal'in halkın ve ordunun moralini yüksek düzeyde tutarak, millî birliği koruma hakkındaki düşüncesini hissedenden Saruhan Mebusu Mustafa Necati (sonra Millî Eğitim Bakanı) üstün başarı gösterenlerin ödüllendirilmeleri için bir kanun teklifi hazırlayarak TBMM'ye sundu (TBMM Zabıt Ceridesi,D.I., Cilt.1, İçtima senesi 1, İ:43,3. 8.1336 (1920). Uzun tartışmalardan sonra 29 Kasım 1920 tarihinde 66 sayılı İstiklal Madalyası yasası kabul edilerek 4 Nisan 1921 tarihinde yürürlüğe girdi (TBMM Zabıt Ceridesi, D.I., Cilt.6, İçtima senesi 1, İ:105, 29. 11.1336 (1920); TBMM Kavanin Mecmuası, Devre I, Cilt:1, 25 Mart 1943: 70; Resmi Gazete: Tarih: 4 /4 / 1921 Sayı: 9; Düstur: Tertip: 3: 111). Bu tarihten sonra yasada zaman zaman değişiklikler yapıldı (www.mevzuat.gov.tr/ Erişim Tarihi 19.12.2017). Dört tip olarak hazırlanan madalyalardan en önemlisi, bizzat cephede çarpışarak üstün başarılar gösteren, asker ve sivillere ve bunlardan şehit düşenlerin ailelerine verilmekte olan kırmızı şeritli istiklal madalyasıdır. Millî Mücadele'ye katılarak büyük yararlılıklar gösteren kişilere İstiklal Madalyası verilmesi konusunun TBMM'nin gündemine gelmesinden sonra yapılan müzakerelerde milletvekilleri kişilerin yanı sıra bazı

şehirlere de İstiklal Madalyası verilmesi gerektiğini dile getirmişler ve konu ile ilgili tekliflerini Meclis başkanlığına sunmuşlardır (TBMM Zabıt Ceridesi, D.II., Cilt.17, İçtima senesi II, İ: 94, 5.4.1341;TBMM Zabıt Ceridesi, D.II., Cilt.18, İçtima senesi II, İ: 109, 22.4.1341).

Maraş ve Gaziantep şehirlerine İstiklal Madalyası verilmesi teklifi ilk defa Millî Mücadele döneminde bu bölgelerin Kuva-yı Milliye komutanı olan Kılıç Ali Bey tarafından yapılmıştır; Nitekim Başvekil İsmet (İnönü) tarafından Büyük Millet Meclis Başkanlığına gönderilen bir yazıda bu inha (teklif)nün Kılıç Ali Bey tarafından yapıldığı anlaşılmaktadır: *“Vatanın harim-i ismetinde vuku bulan tecavüze karşı ilk defa müdafaatta bulunan Gaziantep ve Maraş vilâyetleri şahsiyet-i maneviyelerinin birer kıta kırmızı kurdeleli İstiklâl Madalyası ile taltifi Gaziantep mebusu ve sabık Maraş ve Gaziantep havalisi Umum Kuva-yı Milliye Kumandanı Kılıç Ali Bey’in inhasına atfen Dahiliye Vekâlet-i Celilesinden mevрут 29. 1. 1341 tarih ve İdare-i Umumiye Müdüriyeti 1237 numaralı tezkere ile teklif edilmiş ve teklif-i vakiin Meclis-i Âliye vaz’ı İcra Vekilleri Heyetinin 5.4.1341.tarihli içtimaunda tensip kılınmıştır. 400 numaralı kanun mucibince muktezasının ifasına ve neticesinin işarına müsaade buyrulmasını rica eylerim efendim.”*(TBMM Zabıt Ceridesi, D.II., Cilt.18, İçtima senesi II, İ: 109, 22.4.1341; Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, 330. 10-194.3329-19).

Maraş’ın Kurtuluş Savaşı’nda şehir halkı ile birlikte topyekun direniş göstermesi ve çevre vilayetlerinin de yardımına koşması büyük takdir toplamıştır. Kurtuluş Savaşı sonrasında Maraş’a bir yazı gönderilerek, Millî Mücadele’ye katılanların listesi istenmiştir. Bunun üzerine şehrin ileri gelen yöneticileri bir toplantı tertip ederek bu konuyu müzakere etmişlerdir. Yapılan toplantı sonucunda varılan ortak karar, 13 Kânunusani 1340 (1924) tarih ve 2909/3970 numaralı tahrirat ile bildirilmiştir. Ankara’ya gönderilen bu yazıda: *“Maraş’ta Millî Mücadele’ye katılmayan tek fert bile yoktur.”* denilmek suretiyle İstiklal Madalyasının şehir adına verilmesi isteği dile getirilmiştir. TBMM’nin İstiklal Madalyası kanunu üzerindeki çalışmaları bundan sonraki dönemde de devam etmiş ve kanun üzerinde bir takım değişikliklere gidilmiştir. 5 Nisan 1925 tarihinde TBMM başkan vekillerinden Rafet Bey’in başkanlığında toplanmış ve 24. içtima açılmıştır. Bu toplantıda *“15 Mayıs 1919 tarihinden itibaren cidal-i milliyeye iştirak eden fevkalade yararlılıkları görülenlerin İstiklal Madalyası ile taltifleri hakkında”* teskere ve inha evrakı ile ilgili yapılan müzakerede; İnha edilen 271 zattan 11 zatın muamelesi noksan görülerek evrakının iadesine, 94 zatın inha evrakının reddine, 166 zatın İstiklal Madalyası ile taltifine encümen karar vermiştir. 166 kişilik listenin 153. sırasında *“Maraş namına İstiklal Madalyası İtası”* yazılmakta ve mahall-i hidamatı olarak Millî Mücadele, gösterilmektedir (TBMM Zabıt Ceridesi, D.II., Cilt.17, İçtima senesi II, İ: 94, 5.4.1341). TBMM tarafından İstiklal Madalyası’nın

verilmesinden sonra bu madalyanın Maraş Kalesi'ndeki Türk bayrağına resmî törenle asılması merasimi gerçekleşmiştir. Bu tören dolayısıyla Başbakan İsmet (İnönü) tarafından Maraş Belediye Başkanlığına gönderilen yazıda “*İstiklal Madalyası ile taltif edilmiş olan fedakâr Maraş'ın vatanperver halkını kemal-i hamiyet ve hararetle tebrik eder ve cümlemize muvaffakiyet temenni eylerim.*” demek suretiyle Maraş halkının kahramanlığını bir kez daha ifade etmiştir (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, 330. 10-194.330-11).

Mehmet Tâhir Nâdî Ozanözü'nün Biyografisi (1876-1950)

Tâhir Nâdî Bey, Divriği 1876 doğumludur. Asıl adı Mehmet Tâhir Nâdî'dir. Eğitimci ve şair olan Tâhir Nâdî'nin Ozanözü soyadını aldığı ifade edilmektedir (Dağarcı, 2012: 22). Maraş Orman Memurluğundan emekli olan Divriğili Turgutluoğlu Mehmet Halim Efendi'nin oğludur. Babasının memurluğu sebebiyle bulunduğu Kilis'te rüşdiye mektebini bitirdi. Maraş'ta Arapça ve Farsça öğrendi. Babası tarafından İstanbul'a gönderildi (İnal, 1940: 1861). Dört yıl kaldığı Üsküdar'da Ahmediye Medresesinde Hoca Nazmi Efendi'nin derslerini takip etti ve icazetname aldı. Darülfunun Edebiyat Şubesinden tahsilini tamamlayarak mezun oldu (Arslanoğlu, 2006: 471). Tahsili esnasında Bayezid Camii'nde ve Ayasofya Camii'nde talebelere Gülistan, Hâfız Divanı ve Mesnevi okuttu.

Öğretmen ve idareci olarak pek çok yer dolaştı. Mardin'e tayin edilen Tâhir Nâdî bu ilde üç yıl kalmış ve Mevlid'ini de yine burada kaleme almıştı. Mevlid'in yazılış nedeni şöyledir: Tâhir Nâdî 27 yaşında Mardin'de öğretmenlik yaparken bir kış mevsiminde amansız bir hastalığa tutulmuş. 15 gündür tutulmuş olduğu bu hastalıktan baygın bir halde yatmakta ve gözünü açamamaktadır. Doktor ve hizmetine bakan hanım da şairin hayatından ümitlerini kesmişlerdir. Bir ara hafifçe kendine gelir ve gözlerini açmaya muvaffak olur ve Cenab-ı Hakk'a yalvarmaya başlar. “Ya Rab! Beni şu dertten kurtar, hayatımı bağışla, iyileşeyim de sana hamd ü senadan, secde ve şükrandan sonra habibine bir mevlit, bir kaside yazayım. İki cihana şeref ve şefaahat bahşeden efendimizin bu dünyaya gelişinin şanını tebci ve takdis edeyim. Gerçi onun tertemiz ruhunu şâd edecek bir eser meydana getirmeye bu âcizin gücü yetmez, fakat sen inayet buyurur, bana güç ve kuvvet verirsen elbette mahcup olmam” der. Ertesi gün kendine gelip uyandığında vücudunu kavuran ateşlerin söndüğünü ve hastalıktan eser kalmadığı görülür. Bu işe doktor da şaşırır, nasıl bir ilaç kullandığını sorar. Allah'a verdiği sözü hatırlayan Tâhir Nâdî, yine Allah'a sığınarak ve Hz. Peygamber'in ruhundan istimdat dileyerek düşünmeden ve hiçbir hazırlık yapmadan ertesi sabah eserini yazmaya koyulur. İki gün içerisinde mevlidini bitiren şair, bu eser için “*İtiraf edeyim ki bu eser, benim ilmimin, şiirim mahsulü değil, bu bir ilham neticesidir.*” demektedir (Yıldız, 2006: 36).

Mardin, Selanik ve Biga İdadilerinde muallimlik ve müdür yardımcılığı yaptı. Ankara Dârülmualîmin-i Rüşdî’de edebiyat ve Türkçe dersleri verdi. Daha sonra Kerkük İdadîsi Müdürü ve muallimi olarak tayin edildi. Akabinde Basra Sultanîsi Müdürlüğüne atandı ve burada din bilgisi ve Farsça öğretmenliği yaptı. İngilizlerin Basra’yı işgal etmesi üzerine Bağdat ve Halep yolu ile İstanbul’a geldi (Dağarcı, 2012: 23). Eğitim hizmetlerine devam ederek Kadıköy, Kabataş ve Vefa Liseleri ile Gazi Osman Paşa Okulu, Adana Kız Öğretmen Okulu, Amerikan Koleji, İmam Hatip Okulu, Pertevniyal ve İstanbul Kız Liselerinde Arapça, Farsça ve edebiyat öğretmenliği yapan Tâhir Nâdî, İstanbul Erkek Lisesinden emekliye ayrılmıştır (Yıldız, 2002: 1).

Daha sonra hiciv şairi olarak tanındı. Şiirlerinde Tâhir mahlasını ve eserlerinde Tâhir Nâdî imzasını kullandı (Cunbur-Ağca, 2007: 81). Bizzat İbnülemin Mahmut Kemal İnal’a verdiği terceme-i halinde Tâhir Nâdî, Molla Câmî Divanı’nın ve Ubeydi Zaganı Letaifi’nin tercümeleriyle 1200 sayfadan oluşan divanın ve 2500 cilt kitabının, Üsküdar’da dayısının evinde yandığını ifade etmiştir.

Türkçe sarf ve nahivden bahseden *Umdetü’l- Kavaid* (Kerkük 1913), *Fezleke-i Lisan-ı Farsî* (İstanbul 1922) gibi eserleri basılmıştır. Ahmet Medeni, Tâhir Nâdî ’nin ilk eseri olan *Umdetü’l- Kavaidi*, gramer ve edebiyat üzerine yazılmış kıymetli bir kaynak olarak nitelemektedir. 111 sayfadan oluşan bu gramer kitabının, dilbilgisi derslerinde okutulmak amacıyla kaleme alınmış ve büyük bölümü Türk dilbilgisine ayrılmış yer yer Arapça ve Farsça dil bilgilerine de değinilmiştir. Yazdığı mevlid kitabını yeni harflerle İstanbul’da 1950 yılında bastıran Tâhir Nâdî, eserine *Tâhir Nâdî Mevlidi* adını vermiştir. 48 sayfadan oluşan kitabında yazmış olduğu Tercime-i Hal başlıklı mesnevi biçiminde manzum bir bölüm de yer almaktadır (Dağarcı, 2012: 23). Bazı şiirleri *İbnülemin’in Son asır Türk şairleri* ve İ. Arslanoğlu’nun *Divriği Şairleri* adlı kitaplarında yayımlanmıştır. Bunlardan biri: (Nadi, 1998: 197).

Nakese cevher-i irfanını bezletme sakın

Öğrenir bilmediği şeyi sana düşman olur

Kudret-i fatıradan çünkü nasibi o kadar

İlmi artınca hemen fırsat alır rehzen olur.

Tâhir Nâdî, nevi şahsına mahsus bir kimsedir. Kendi kendini “*Başımda bembeyaz kullarca mağduriyetim vardır.*” diye anlatır. İbnülemin Mahmut Kemal İnal ise, Tâhir Nâdî hakkında “*Muhterem Tâhir Nâdî muallim namını bihakkın ihraz eden hadimîn-i maariften bir danışmenddir. Üç lisandaki vukufuna ve edebiyattaki iktidarına eserleri*

şahittir.”’der (<http://www.turkudostlari.net/biyografi.asp?id=480>, Erişim Tarihi 01.04.2017).

Renkli bir sima olan Tâhir Nâdî, pek çok edebiyatçı ile dostluk kurmuş ve bu arada edebiyat mahfillerinde sözü edilmiştir. Dostlukları yanında çabuk kızan ve kızdığını hemen belli eden bir mizaca sahip olduğu da anlaşılıyor.

Halit Fahri Ozansoy, başından geçen bir olayı anlatarak onun düşünsel yargısını şöyle belirtiyor: Bir gün bana bazı arkadaşlar: Yahu, dediler, Tâhir Nâdî sana güvenmiş. Aleyhinde bir hicviye yazmış. Sultanahmet'teki Küllük'te (Kıraathane) okuyup duruyormuş. Canım sıkıldı, ertesi günü Tâhir Nâdî'ye rastlayınca bunun sebebini sordum. Bana: “Hakkımda alaylı yazı yazmışsın. Karikatürümü de yaptırmışsın.” dedi. Bence mesele anlaşılıyordu. Bizim şair Yusuf Ziya, bilmem hangi gazetede böyle bir kıt'a mı, yazı mı ne yazmış, bir de karikatür yaptırmıştı: Bildiğimi söyledim. Tâhir Nâdî hemen benden mazeret diledi. Arkasından da iki gün sonra benim için yazdığı hicviyeyi tadil ederek Yusuf Ziya'nın aleyhine çevirdi. Bana da bir medih kasidesi yazdı (Yücebaş, 1961: 178). Öğretmenliğinden daha çok şairliği ve hiciv yönü ile tanınan Tâhir Nâdî 1952'de İstanbul'da vefat etmiştir.

Mehmet Tâhir Nâdî Bey Tarafından Yazılan Kasidenin Değerlendirilmesi

Mehmet Tâhir Nâdî Bey'in yazmış olduğu kaside herhangi bir yerde yayımlanmamıştır. Kasideye matbu bir metin olarak Başbakanlık Cumhuriyet Arşivinden ulaşmak mümkün olmuştur. Kaside Osmanlı Türkçesiyle yazılmıştır. Tek sayfalık bir belge olarak dijital ortama aktarılan kasidenin bazı kelimeleri silik çıkmıştır. Bu sebeple bazı kelimelerin okunuşunda tereddüt bulunmaktadır. Kasidenin transkripsiyonu şu şekildedir:

Maras Kaçasının Bayrağına İstiklâl Madalyasının

Tahlik Merâsim Vaşfiyesi

Lafz-ı mefhûm-ı hamâset Marasîñ unvânıdır

Kaşa-i hâkî güzîde biñ şehîdîñ kanıdır

Muhterîş a'dâ-yı hûn-hârı perîşân eyledi

Kal'a-yı ĩmānı şarsılmaz veġā meydānıdır

Sāħa-i ufķunda ervāħ-ı ŧehĩdān-ı ġazā

Şaf şaf olmuş bekliyor ķudsi vaţan arslanıdır

Ey maħalli ŧanlı cumhūriyyetiñ evlādları

Şu madalya sa'y-ı meşķuruñ büyük bürhānıdır

Ĥalk-ı medyūn-ı teşekkür eyleyen luţf-ı 'amĩm

Meclis-i millĩmiziñ taķdĩr-i bĩ-pāyānıdır

'An-şamĩmũ'l-bāl cumhūriyyete merbũţ Ĥalk

Salţanat mũlkũñ emānsız bādĩ-i Ĥızlānıdır

Ĥatve-endāz teraķķiyāt-ı 'aşr olduķ bugün

Mũftaħir olmaķ bize maħz-ı Ĥudā iħsānıdır

'Arz-ı rũ-māl it şabā git Ĥāk-i pāy-i ġāziye

Kim vücũdı mũlkũñ Ĥurşĩd-i nũr-efşānıdır

Devr-i cumhūriyyetiñ atar feyizine feyziñ*

'Ömrũm olduķça ķalem elde sitāyiş-Ĥānıdır

* Bu mısradaki bazı kelimelerin okunuşunda tereddüt bulunmaktadır.

Pür-himem vālī-i vālā-yı dirāyet-pīşeye
‘Arz-ı ihlāş hepimizin şükrāne-i vicdānıdır

Sırr-ı ferd hiç kimseye itmez muvaqqar şā‘irim
Rūhumu teşhīr iden şu memleket ‘ümrānıdır

Halka ĩrās-ı sürūr itti mu‘azzam fabrika
Dediler ez-cān u dil sāmān (u) servet kānıdır

Āsmāna mün‘akis gül-bāng şevk-i sermedī
Şu terakķī kalb-i düşmen āteş-i sūzānıdır

Pür-telāş eyler sihen sāzān-ı dehri sözlerim
Zihn ü kādīm-i şu’ūnuş keştī-i ‘ummānıdır

Vehyi-i nükte-fürüş görseydi eş‘arım eger
Dir idi bu ‘aşr-ı hāzır sānī-i hisānıdır

Tab‘-ı pākımdır tecellī-gāh-ı feyz lā-yezālī
Her sözüm bir dürre-i beyzā-i hikmet şānıdır

Mu‘allim Tāhir Nādi

Kasidenin Değerlendirilmesi

Kaside, İslami dönem Türk edebiyatı nazım şekillerinden biridir. Klasik Türk edebiyatında gazelden sonra en çok yazılan şiir türüdür. Türk edebiyatından önce Arap ve İran edebiyatlarında yazılmıştır. Arap ve İran edebiyatlarında birçok tecrübelerden geçtikten sonra Türk edebiyatına intikal eder. Türk edebiyatında kaside genellikle din ve devlet erkânını methetmek amacıyla yazılır. Türk şiirinde kasidenin başlangıcı XIII. yüzyıla dayanmasına rağmen tam olarak edebî dilin iyice teşekkül etmesi XV. yüzyılda görülür. Türk edebiyatında kaside denince akla Nefî gelir (Alıcı, 2014: 80-84).

Kaside beyitler halinde başından sonuna kadar aynı aruz kalıbıyla yazılır. Beyit sayısı 33-99 beyit arasında değişir. Ancak daha az veya daha çok beyitler içeren kasideler de vardır. İlk beytine matla, son beytine makta, şairin adının geçtiği beyte taç beyit, en güzel beytine ise beytül-kasid denir. Kasideler altı bölümden oluşur. Bunlar: Nesip, girizgah, methiye, tegazzül, fahriye ve dua bölümleridir. Kasideler aa, ba, ca, da, ...xa şeklinde kafiyelenir. Kasidelerin bölümlerinin de sıralanmasında bir düzen vardır (Alıcı, 2014: 80-84). Tanzimat'tan itibaren yazılan kasidelerde yukarıda belirtilen özelliklerin hepsi görünmeyebilir. Klasik kaside tarzının dışında kasideler de yazılmıştır. Mesela Namık Kemal'in Hürriyet Kasidesi buna güzel bir örnektir. Kafiye düzeni ve aruzla yazılması bakımından klasik kaside geleneğine uyar. Ancak bölümler bakımından uymaz.

23 Şubat 1919'da İngilizler tarafından başlatılan ve sonra Fransızlar tarafından devam ettirilen işgale karşı Maraş'ın yiğit halkının kahramanca başlattığı mücadele 12 Şubat 1920'de kesin zaferle sonuçlanmıştır. Bu zafer bütün ülkede büyük heyecan uyandırmıştı. 1925 yılında TBMM tarafından İstiklal Madalyası ile ödüllendirilen Maraş'ta daha önce görev yapmış olan Tâhir Nâdî, **Maraş Kalesinin Bayrağına İstiklal Madalyasının Talik Merasim Vasfıyesi** başlığı ile bir kaside yazmıştır (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, 330. 10-194.330-14).

Bu kaside Maraş'ın övgüsüdür. Burada Maraş halkının kahramanlığı, yiğitliği ve düşmana karşı gösterdiği cesareti konu edilir. Tâhir Nâdî'nin kasidesi klasik kaside geleneğinden belli ölçüde ayrılır. Namık Kemal'in Hürriyet Kasidesi'ne benzetebiliriz. Klasik kasidelerde görünen yukarıda belirtmiş olduğumuz bölümler burada görünmez. On altı beyitten oluşmaktadır. Aruzun **fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilün** kalıbıyla yazılmıştır. Kafiye yapısı klasik kaside tarzındadır yani **aa, ba, ca, da, ea** ... şeklindedir. Birinci mısralar serbest olup ikinci mısralarda –ân sesiyle zengin kafiye yapılmıştır. –ıdır ekleri ise rediftir. Kafiye düzenini şematik olarak şöyle gösterebiliriz:

1. Beyit unv-ân-ıdır
k-an-ıdır

2. Beyit eyledi
meyd-**ân-ıdır**
3. Beyit ğazâ
arsl-**an-ıdır**
4. Beyit evlâdları
bürh-**ân-ıdır**
5. Beyit ʿamīm
bī-pāy-**ân-ıdır**
6. Beyit halk
hızl-**ân-ıdır**
7. Beyit bugün
ihs-**ân-ıdır**
8. Beyit ğāziye
nūr-efş-**ân-ıdır**
9. Beyit feyzinin
sitāyiş-ğ-**ân-ıdır**
10. Beyit dirāyet-pīşeye
vicd-**ân-ıdır**
11. Beyit şâʿirim
ümr-**ân-ıdır**
12. Beyit fabrika
k-**ân-ıdır**
13. Beyit sermedī
sūz-**ân-ıdır**
14. Beyit sözlerim
umm-**ân-ıdır**
15. Beyit eger
his-**ân-ıdır**
16. Beyit lâ-yezālī
ş-**ân-ıdır**

Tâhir Nâdî, kasidesinde Maraş halkının Maraş'ın kurtuluş mücadelesinde ve tarihte göstermiş olduğu kahramanlıklarla toprağını şehit kanıyla yoğurduğunu ve bu sebeple kahramanlık ve hamaset unvanını doğal olarak hak ettiğini söyler. Kasidenin bu çerçevede ilk beyti şöyledir:

Lafz-ı mefhûm-ı hamâset Marʿaşın ʿunvânıdır

Ḳabza-i hâkî güzîde biñ şehîdin çanıdır

“Hamaset mefhumunun lafzı Maraş’ın unvanıdır. Bir avuç toprakta bin şehidin kanı vardır.”

İhtiraslı düşman Maraş’a bir amaç için gelmişti. Ama bilmiyordu ki Maraş halkının sarsılmaz bir imanı vardı ve bu iman sayesinde millet savaş meydanından galip ayrıldı. Tâhir Nâdî bunu ikinci beyitte şöyle ifade ediyor:

Muhteriş a‘dâ-yı hûn-hârı perişân eyledi

Ka‘a-yı îmânı şarsılmaz veğâ meydânıdır

“(Bu millet) ihtiraslı hunhar düşmanı perişan eyledi. Bu meydan kavga meydanıdır. Bu meydanda (bu halkın)sarsılmaz bir iman kalesi vardır.”

Tâhir Nâdî, kasidesinde Maraş’ın teşekkürle layık bir çaba gösterdiğini ve bir mücadele içerisine girdiğini, ülkenin ve devletin Maraş’a teşekkür ettiğini ve bunun bir belgesi olarak kendisine bu madalyanın verildiğini ifade eder:

Ey maḥalli şanlı cumhûriyyetin evlâdları

Şu madalya sa‘y-ı meşkûrun büyük bürhânıdır

“Ey şanlı cumhuriyetin evlatları! Şu madalya, senin teşekkürle layık mücadelenin büyük bir belgesidir.”

Şair bir sonraki beyitte bu madalyanın bütün Maraş halkı için umumi olarak TBMM tarafından verilmiş büyük bir takdirin ifadesi olduğunu belirtir. Beyit şöyledir:

Halk-ı medyûn-ı teşekkür eyleyen lutf-ı ‘amîm

Meclis-i millîmizin taḫdîr-i bî-pâyânıdır

“Halkı teşekkürle borçlu eden bu umumi iyilik millî meclisimizin sonsuz takdiridir.”

Tarih 1925. Millî Mücadele sona ermiş memleket yeni bir kalkınma hamlesi başlatmıştır. Maraş için bir taraftan madalya ile iftihar etmek ve bir taraftan da yeni bir dönemin başlangıcının idrakinde olma zamanıdır. Tâhir Nâdî, Maraşlının bu duygusuna tercüman olur:

Hatve-endâz terakkiyât-ı ‘aşr olduk bugün

Müftahir olmak bize maḥz-ı Hudâ ihsânıdır

“Bugün asrın ilerleyişine adım attık. İftihar etmek bize Allah’ın ihsanıdır.”

Kasidede Millî Mücadele'nin lideri Mustafa Kemal'e şükran duyguları da dile getirilmektedir:

‘Arz-ı rû-mâl it şabâ git hâk-i pâ-y-i gâzîye

Kim vücûdî mülkünün hürşîd-i nûr-efşânıdır

“Ey sabah rüzgarı! Vücudu nur yayan Gazi'ye git, onun ayağının tozuna yüzünü sür!”

Tâhir Nâdî, kasidede Maraş'ın kahramanlığını eli kalem tuttukça ifade edeceğini, memleketteki gelişmelerin kendisini büyülediğini, bu gelişmelerin düşmanın kalbine bir ateş gibi düştüğünü ve benzeri duyguları anlatır.

Kasidelerin son beyitlerinde genellikle şairler kendilerine de övgü yaparlar. Tâhir Nâdî kasidenin son beytinde şöyle der:

Tab'-ı pâkimdir tecellî-gâh-ı feyz lâ-yezâlî

Her sözüm bir dürr-e-i beyzâ-i hikmet şânıdır

“Benim temiz yaratılışım (huyum, tabiatım, ahlakım), feyzin bitimsiz tecelli yeridir. Her sözüm hikmet dolu bembeyaz inci (gibi)dir.”

SONUÇ

Maraş ilk önce İngilizler daha sonra da Fransızlar tarafından işgal edilmiştir. Bu işgal dönemleri Maraş ve Maraşlı için zor ve meşakkatli bir hayatın yaşandığı günler olmuştur. İngilizlerin Maraş'ı işgali sırasında işbirliği içerisinde olan Ermeniler, Fransız işgali döneminde de aynı şekilde Fransız güçlerine destek vermişler ve bu desteğin karşılığında daha büyük taşkınlıklar yapmaya başlamışlardır. Fransız ve Ermeni baskılarının artması, Müslümanlara yönelik katliamların gerçekleşmesi, dinî ve millî değerlere yapılan saldırılar karşısında Maraş halkı onurlu bir duruş sergileyerek işgalci güçlere karşı mücadeleye başlamıştır. 21 Ocak 1920 tarihinde başlayan ve 11 Şubat 1920'ye kadar 22 gün süren İstiklâl Mücadelesi sonunda Maraş halkı kendi şehrini kurtarma şerefine nail olmuştur. 12 Şubat 1920 günü şehrin düşmandan temizlenmiş olması ve zafere ulaşılması nedeniyle bayram yapılır. Maraş, Millî Mücadele'deki bu hareketi nedeniyle 5 Nisan 1925 tarihinde Kırmızı Şeritli İstiklal Madalyası ile taltif edilmiştir. TBMM tarafından İstiklal Madalyasının verilmesinden sonra bu madalyanın Maraş Kalesi'ndeki Türk bayrağına resmî törenle asılması merasimi gerçekleşmiştir. Bu merasim sırasında Maraş'ta bulunan şair Tâhir Nâdî Bey tarafından yazılan bir kaside

hazırlanmış ve okunmuştur. Mehmet Tâhir Nâdî Bey bu kasidesinde Maraş halkının verdiği bu mücadeleyi dizelere dökerek dile getirmiştir. Kaside tarihî ve edebî olarak ele alındığında şairin yüksek bir dinî ve millî ferasete sahip olduğu anlaşılmaktadır. Şair kasidesinde Türk milletinin özgürlük ve bağımsızlık yolunda tarih boyunca büyük kahramanlıklar gösterdiğini, Maraş halkının Maraş'ın kurtuluş mücadelesinde göstermiş olduğu olağanüstü direniş ve mücadele ile kahramanlık ve hamaset unvanını doğal olarak hak ettiğini dile getirmiştir. Şair kurtuluş mücadelesinin önemini vurgularken aynı zamanda mücadele sonrası için de bir takım hedefler belirliyor. Bu noktada şair, mücadele sonrası yeni devletin güçlenmesi, genç Cumhuriyetin belirlenen hedeflere ulaşması ve bunun içinde toplumun bilinçlenmesi gerektiğini de ortaya koymuştur.

KAYNAKÇA**Arşiv Belgeleri**

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, 330. 10-194.330-11.

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, 330. 10-194.330-14.

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, 330. 10-194.329-19.

ATASE, (İSH- 3A), Sıra No: 1680, Kutu No: 79, Gömlek No:28, s.1.

Resmi Yayınlar

(TBMM Zabıt Ceridesi,D.I., Cilt.1, İçtima senesi 1, İ:43,3. 8.1336 (1920).

TBMM Zabıt Ceridesi, D.II., Cilt.17, İçtima senesi II, İ:93, 5.4.1341(1925).

TBMM Zabıt Ceridesi,D.II., Cilt.18, İçtima senesi II, İ:109,22.4.1341(1925).

TBMM Kavanin Mecmuası, Devre I, Cilt:1,25 Mart 1943,TBMM Matbaası Ankara, s.70.

Resmi Gazete: Tarih: 4 /4 / 1921 Sayı: 9.

Düstur: Tertip: 3, Cilt: 1, Sayfa: 111.

Kitap ve Makaleler

Akbıyık, Yaşar (1991). “**Maraş Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'nin Kuruluşu**”, Ege Üniversitesi, **Tarih İncelemeleri Dergisi**, S.6,İzmir.

Akbıyık, Yaşar (1999). **Millî Mücadele'de Güney Cephesi Maraş**, Atatürk Kültür Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yay., Ankara.

Akyüz, Yahya (1975). **Türk Kurtuluş Savaşı Ve Fransız Kamuoyu (1919-1922)**, TTK Yayınları, Ankara.

Alıcı, Lütfi (2014). “**Eski Türk Edebiyatında Nazım Şekilleri**” Eski Türk Edebiyatına Giriş, Akçağ Yay., Ankara.

Armaoğlu, Fahir (1999). **Siyasi Tarih**, Alkım Yayınevi, İstanbul.

Arsan, Nimet (1964). **Atatürk'ün Tamim Telgraf Ve Beyannameleri 1917-1938**, C.IV, Ankara.

- Arslanoğlu, İbrahim (2006). **Geçmişten Günümüze Sivas Meşhurları**, C. II, Sivas.
- Bagdatlılar, Adil (1974). **Uzunluk: (İstiklal Harbinde Kahramanmaraş)**, Kervan Yay.,Toker Matbaası İstanbul.
- Başdoğan, Ferhat (2001). **Tenekeli Köyden Sanayi Merkezine Kahraman Maraş**, Ankara.
- Baykara,Tuncer (1985). **Millî Mücadele**, Kültür Ve Turizm Bakanlığı Yay., Ankara.
- Bıyıklıoğlu, Tevfik (1962). **Türk İstiklal Harbi, Mondros Mütarekesi Ve Tatbikatı**, C I, Ankara.
- Bilgin, M.Sıtkı (2008). “**Arşiv Belgelerine Göre Fransız İşgali Altındaki Maraşta Ermeni Faaliyetleri**”, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Kahramanmaraş Ve Yöresi Kültür Değerlerini Araştırma Ve Uygulama Merkezi Adına Yayınlanan Maraş Tarihi Ve Sanatı Üzerine(Editör; Prof.Dr. Mehmet Özkarcı Vd.) Kahramanmaraş.
- Çoğalan, Celal-Kurtaran, Halit (1963). **Her Yönüyle Maraş**, İstanbul.
- Dağarcı, Suphi (2012). “**Türkmen Dağarcığı**”, **Kardaşlık Kültür, Sanat, Edebiyat Ve Folklor Dergisi**, S. 55, İstanbul.
- Doğan, Orhan (2007). “**Millî Mücadele’de Maraş Ve Mustafa Kemal**”, **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi**, S. 42, İstanbul.
- Dümer, V. Z (1972). “**İstiklal Harbi**”, **Türk Ansiklopedisi**, C. XX, Ankara.
- Efe, Ahmet (1998). **Tarihi Ali Selçuk**, Konya.
- Eyicil, Ahmet (2000).“**Maraş Mücadelesinde Atatürk**”, **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, C. XVI, Ankara.
- Eyicil, Ahmet (2005). “**Maraş Savunması**”, **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, S. 61, C. XXI, Ankara.
- Alpaslan, Yaşar-Yakar, Serdar (2008), “**Şeyh Ali Sezai Efendi Notları**”, **İstiklal Savaşında Maraş**, Kahramanmaraş.
- Eralp, Nejat (2002). “**Osmanlılarda Nişan Ve Madalya**”, **Türkler**, C.XIII, Editörler: Hasan Celal Güzel Vd., Ankara.
- Gazi Mustafa Kemal (1989). **Nutuk-Söylev**, Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Tarih Kurumu Yay.,C.I,3.Baskı, XXIII.Dizi-Sa.2/2, Ankara.

- Gevri, Necmettin(2002).**İki Ödüllü Şehir Kahramanmaraş**, Kahramanmaraş Belediyesi Yay., Kahramanmaraş.
- İnal, İbnülemin Mahmut Kemal (1940). **Son Asır Türk Şairleri IV**, Dergâh Yay., İstanbul.
- Gönen, Cengiz (2005). **Ulusal Kurtuluş Savaşının İlk Kahramanı Maraş**, Ankara.
- Gotthart, Jeaschke (1970). **Türk Kurtuluş Savaşı Kronolojisi**, C.I, Ankara.
- Kansu, Mazhar Müfit (1988). **Erzurum'dan Ölümüne Kadar Atatürk'le Beraber**, Atatürk Kültür Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Tarih Kurumu Yay., XVI. Dizi-Sa. 6a2, C. 2, Ankara.
- Kafesoğlu, İbrahim (1992). **Selçuklu Tarihi**, İstanbul.
- Karadağ, Hüsameddin (1943). **İstiklal Savaşında Maraş**, Mersin.
- Karadağ, Hüsameddin (2008). **“İstiklal Savaşında Maraş”, Haz. Yaşar Alpaslan-Serdar Yakar**, İstiklal Savaşında Maraş, Kahramanmaraş.
- Kerr, Stanley E. (1973). **The Lions Of Marash**, Albany.
- Kundakçı, Hasan (2001). **Emperyalizmin Kullandığı Ermeniler**, Türkiye Gaziler Vakfı Yayınevi Ankara.
- Kurtaran, Ali Sezai (1957). **“Türk İstiklal Savaşında Maraş Millî Mücadelesine Ait Tarihçe”**, Hizmet Gazetesi, 15. 5. 1957, Nr. 34.
- Kutlusoy, M. Nedim (1960). **“Millî Mücadele'den Bir Yaprak, Maraş Destanı”**, Kuvâ-yı Milliye Dergisi, S.23, Şubat 1960,Ankara.
- Osmanlı Belgelerinde Ermeni- Fransız İlişkileri (1918-1919)** (2002) C.II, Ankara.
- Özalp, Yalçın (1984). **Mustafa Kemal ve Millî Mücadele'nin İlk Zaferi**, Kahramanmaraş Belediyesi Kültür Yay., Ankara.
- Özbaş, M.Yusuf (Tarihsiz) **Dâva 1920 Maraşlı-Fransız Harbi**, Sema Matbaası (Baskı yeri ve yılı yok).
- Öznel, Erdoğan (1992). **Türk İstiklal Harbi Mondros Mütarekesi Ve Tatbikatı**, Genel Kurmay Başkanlığı Yay.,Ankara.

- Saral, Ahmet Hulki, Saral, Tosun (1970). **Vatan Nasıl Kurtarıldı, Nur Dağları “Amanoslar” Toroslar, Adana, Maraş, Gaziantep Ve Urfa'da Yapılan Kuvâ-yı Milliye Savaşları**, Türkiye İş Bankası Yay., Ankara.
- Selek, Sabahattin (1982). **Millî Mücadele**, İstanbul.
- Sertoğlu, Murat (1970). “**Kendini Kurtaran Şehir Kahramanmaraş'ın Destanı**”, Tercüman Gazetesi, 19 Mart 1970,S.3025.
- Şahingöz, Mehmet (2002). “**Millî Mücadele’de Protesto Ve Mitingler**”, Türkler, C.15, Ankara.
- Şıvgın, Hale (1988). “**Mustafa Kemal’in Maraş’ın Kurtuluşu İçin Faaliyetleri**”, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C.IV, S.II, Ankara.
- Tansel, Selahattin (1991). **Mondros’tan Mudanya’ya Kadar**, C:II, Millî Eğitim Basımevi Ankara.
- Türkgeldi, A.Fuat (1948). **Mondros Ve Mudanya Mütarekeleri Tarihi**, Türk Devrim Tarihi Enstitüsü Yay., Ankara.
- Türk İstiklal Harbi, (1966). **Güney Cephesi**, C.IV, Genelkurmay Başkanlığı Harp Dairesi Resmi Yay., Ankara.
- Türkkorur, Yaşar (1984).“**Kurtuluş Savaşı Öncesinde Maraş**”, **Kahramanmaraş Dergisi 64. Yıl Özel Sayı**, Ankara.
- Ulusoy, Mümtaz, (E) Albay (2006). **İstiklâl Harbi’nde 2. Kolordu (1918-1921)**, Yayına Hazırlayanlar, Dr. Öğ. Alb. Ahmet Tetik, Uzm. Şeyda Büyükcan, Genelkurmay Askerî Tarih Ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yay., Ankara Genelkurmay Basımevi,Ankara.
- Üçok, Çoşkun (1951). **Siyasi Tarih Dersleri**, Türk Tarih Kurumu Basımevi,2.Baskı, Ankara.
- Ülman, Haluk (2002). **Birinci Dünya Savaşına Giden Yol**, (3.Baskı), Ankara.
- Yavuz, Selim (2003). “**Kahramanmaraş İşgali Ve Mücadele Günlüğü**”, Tarihi Uzunluk Dergisi, S.15, Kahramanmaraş.
- Yavuz, Bige (1992). “**1921 Tarihli Türk-Fransız Anlaşması'nın Hazırlık Aşamaları**” **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, S.23, C. VIII, Ankara.

- Yavuz, Bige. (1994). **Kurtuluş Savaşı Döneminde Türk Fransız İlişkileri**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Yetişgin, Memet (2004). “**Ermenilerin Maraş’tan Ayrılmaları, 1920–1922**”, **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, Cilt XX, Mart, S.58, Ankara.
- Yetişgin, Memet (2008). **Maraş Savunması: Amaçlar, Kişiler Ve Sonuçlar**, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Kahramanmaraş Ve Yöresi Kültür Değerlerini Araştırma Ve Uygulama Merkezi Adına Yayınlanan Maraş Tarihi Ve Sanatı Üzerine(Editör; Prof.Dr. Mehmet Özkarcı Vd.) Kahramanmaraş.
- Yıldız, Alim (2006). “**Edebiyatımızda Mevlid Ve Bazı Mevlidlerin Yazılış Sebepleri**”, Somuncu Baba İlim, Kültür Ve Edebiyat Dergisi, Nasihat Yay., S. 66, Ankara.
- Yücebaş, Hilmi (1961). **Hiciv Edebiyatı Antolojisi**, İstanbul.

Ansiklopedi

- Cunbur, Müjgân - Ağca, Hüseyin (2007). “**Ozanözü, Mehmet Tâhir Nâdi**”, Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi, C. VII, Ankara.
- Türk Dili Ve Edebiyatı Ansiklopedisi, (1998). “**Tâhir Nâdi**”, Dergâh Yay., C.VIII, İstanbul.

İnternet Sayfası

- [Http://www.turkudostlari.net/biyografi.asp?id=480](http://www.turkudostlari.net/biyografi.asp?id=480), (Erişim Tarihi 01.04.2017).
- Yıldız, Alim (2002). “**Bir Mevlid Şairi: Tâhir Nâdi**”, Ay Vakti Düşünce Kültür Ve Edebiyat Dergisi, Sayı 27, İstanbul.
- ([Http://tunnelthroughvit.appspot.com/www.ayvakti.net/ayvaktidergisi/item/Bir-Mevlid-Airi-Tahir-Nadi](http://tunnelthroughvit.appspot.com/www.ayvakti.net/ayvaktidergisi/item/Bir-Mevlid-Airi-Tahir-Nadi) Erişim Tarihi 01.04.2017.)
- (www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.66.doc,(Erişim Tarihi 19.12.2017)

EK-1- Dahiliye Vekilinin Başvekâlet-i Celileye Gönderdiği Madalya Töreninde Okunacak Kaside İle ilgili Yazısı.



باسم وکالت جلیله
بدرین ملت مجلسیند مرعوس شهرفقانه اعطای جریهون استغول مزایه سن رسم تعقیقه وسع فاهرنادی
بن طرفدن ابرار ایدرکی بایلد مرعوس ودرقین ارسال اولان قصیده دن برنسخه انقا تقدیم قونیه عومده اولونق
راهنه رکی
۱۰۱، ۱۰۱ جول ۱۹۹۱

- 2 -

Handwritten notes and stamps at the bottom left of the page.

030 10 194 330 14

EK-2-

Madalya

Töreninde

Okunacak

Kaside.



مرعرت قلمه سنك بايراغنه استقلال مداليه سنك تايچ

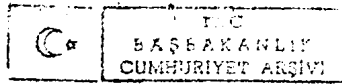
مراسم وصفه سى

عمرم اولدق قلم الده ستايش خواتيدر
 برحم والى والى درابت يشه
 عرض اخدرس هيميزك شكرانه وجدانيدر
 سرفرد هيج كيمه به ايجمز موقر شاعره
 روحى تنخير ابدن شو مملكت حمرانيدر
 خاقه ايرات سرور ابدى مظهر فابرقه
 ديدبل ارجان دل سامان نوبت قانيدر
 آسپنه منكس كهانك شوق سرمدى
 شو ترق قلب دندن آتش سوزانيدر
 يرتلاش ايلر سخن سازان دهرى سوزلم
 ذهن وقادم شونك كفتى عمانيدر
 دهرى تكتته فروش كورده پدى اشعارم اكر
 در ابدى بو عصر حاضر فاقه حمانيدر
 طبع ياكم در مجلكاه فيض لا يزال
 هر -وزر رودتة بيضاة حكمت شانيدر
 صل
 طاهرناى

لفظ ومفهوم حاست مرعرتك عتوانيدر
 قريضة تاكي كزیده بيك شيدك فانيدر
 محض اعداى خوشخواري بریشان ابدى
 قلمه ايمانى سارسلبار وغانيدانيدر
 ساسة افتنده ارواح شيدان غنا
 منصف ولش بگه بود قدسى وطن آرسلايدر
 اى بيجلى شانلى جمهرينك اولادلى
 شو مداليه سى مشكورلك بو يوك رحمانيدر
 خالق مدبور تشكر ايلر لطف محب
 مجلس مايميزك تقدیرى پايانيدر
 عن صمم ايمال جهوديه مربوط خاق
 سلطنت ملك امانسز يادى خذلايدر
 خطوه انداز ترقبات عصر اولدق بو كوي
 مفتخر بودى بزه محض خدا احسانيدر
 عرض ده مال اين سيايت تاكي غاى
 كيم وجودى ملكتك خودشيد نور افشانيدر
 دور جهوريتك انار فيضنا فيضك

194 330 14

EK-3- Madalya Töreni ile ilgili Başbakan İsmet (İnönü) nün Maraş Belediye Başkanlığına Gönderdiği Yazı.



مرعشه بلدیہ - عیسیٰ لطفی بیک افسر - د - تقاضی عدد ۳۰



باش وکالت

قلم مخصوص سرپرستی

عدد

تاریخ

محل

موضوع

ملاحظات

تصدیق

ملاحظات

تصدیق

استقامت و شجاعت و ایثار و فداکاری و غیره - خلقی کمال
صمیمیت و جرات و تدبیر و ایثار - و غیره موزه موقوفه عتیق ایلم افسر
باسمه وکیل

عبدالله

بازرسی

۲۹ اکتوبر ۱۹۱۸

- 2 -

جواناً یازیلدیجی اوراقه ا جواب اولدیجی عمرانک تاریخ و نومروسنک دوس رجا اولگور.

030	10		194	330	11
-----	----	--	-----	-----	----

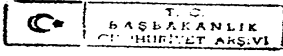
1

EK-4-Maraş ve Antep'e İstiklal Madalyası verilmesi hakkında Başvekil tarafından Büyük Millet Meclisi Başkanlığı ve Dâhiliye Nezaretine gönderilen yazı.

۲۹۱۱۱۵

۳۳۲
۹۵

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



برون مذکورہ سند میں

۱۹۱۶

دھمک کر کے...
 درجہ دلائیہ...
 قادیان...
 ایلا...
 ...

۱۹۱۶

دائریہ...

۱۹۱۷

...
 ...
 ...

۱۹۱۷

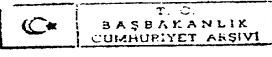
- 2 -

030	10								
-----	----	--	--	--	--	--	--	--	--

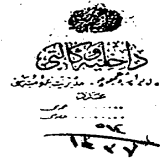
EK-5- Maraş ve Antep'e İstiklal Madalyası verilmesi hakkında Dahiliye Nezaretinden Başvekalet(Başbakanlık) gönderilen yazı.

232

98



T.C.
BAŞBAKANLIK
CUMHURİYET ARŞIVI



1257

قارده قیامد سبوحی و سائده و سیدو قارده قیامد - طرابلس عظیم تواریخ قوماندان قیامد ای بدک انقلاقیه دکانه قیامد ای بدک انقلاقیه
مقدس و قیامد سبوحی و سائده و سیدو قارده قیامد - طرابلس عظیم تواریخ قوماندان قیامد ای بدک انقلاقیه دکانه قیامد ای بدک انقلاقیه
ایضاً دره سبوحی و سائده و سیدو قارده قیامد - طرابلس عظیم تواریخ قوماندان قیامد ای بدک انقلاقیه دکانه قیامد ای بدک انقلاقیه
در قیامد سبوحی و سائده و سیدو قارده قیامد - طرابلس عظیم تواریخ قوماندان قیامد ای بدک انقلاقیه دکانه قیامد ای بدک انقلاقیه
هم بر ما همدردی انقلاقیه سبوحی و سائده و سیدو قارده قیامد - طرابلس عظیم تواریخ قوماندان قیامد ای بدک انقلاقیه دکانه قیامد ای بدک انقلاقیه
قورده لوقا انقلاقیه سبوحی و سائده و سیدو قارده قیامد - طرابلس عظیم تواریخ قوماندان قیامد ای بدک انقلاقیه دکانه قیامد ای بدک انقلاقیه
و قارده قیامد سبوحی و سائده و سیدو قارده قیامد - طرابلس عظیم تواریخ قوماندان قیامد ای بدک انقلاقیه دکانه قیامد ای بدک انقلاقیه
سامانی سبوحی و سائده و سیدو قارده قیامد - طرابلس عظیم تواریخ قوماندان قیامد ای بدک انقلاقیه دکانه قیامد ای بدک انقلاقیه
دسته سبوحی و سائده و سیدو قارده قیامد - طرابلس عظیم تواریخ قوماندان قیامد ای بدک انقلاقیه دکانه قیامد ای بدک انقلاقیه

194329199

Hitit ve Asur Ordularının Mukayesesi¹

Orhun SARICA

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi;
otuken90@hotmail.com

Özet

Bu çalışma, M.Ö XVII – XII. yüzyıllar arasında Anadolu’da hüküm süren Hititler ile Mezopotamya’nın en büyük devletlerinden olan Asurların meydana getirdikleri askeri güçlerin karşılaştırılmasını içermektedir. Çalışmamızda iki devletin savaş sırasında kullandıkları silahların ve stratejilerin benzerlikleri veya farklılıklarının tespiti amaçlanmıştır. Çalışmamız, Hitit ve Asur ordularının kullandıkları askeri teçhizatların savaş stratejilerine ne derecede yansıdığı ve iki devletin buldukları coğrafyaya hâkim olmasında ordularının sahip olduğu önemi ortaya koyma amacını taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hitit, Asur, ordu, strateji, asker.

Comparison of the Hittite and Assyrian Army

Abstract

This study includes the comparison of the military power of the Hittites, who ruled in Anatolia and between XVII-XII BC, and the Assyrians, who was one of the biggest nations of Masepotamia. In my article, it is aimed to determine the similarities or differences of the weapons and war strategies of these two states. The aim of this study is to reveal how the military equipment used by the Hittites and Assyrian armies reflected on the war strategy and the importance of the armies of the two states in the regions where they dominate.

Keywords: Hittite, Assyrian, army, strategy, soldier.

¹ Geliş/Kabul Tarihi:26.04.2017/27.10.2017 – Araştırma Makalesi

GİRİŞ

Çalışmamızda, tarih boyunca çekişmelerin meydana geldiğini. bunun bir örneğini de Mezopotamya’da tarımsal alanlarda medyana gelen çekişmelerden kaynaklandığını işlemekle beraber Hitit ve Asurluların buldukları dönemle ilgili kısa bir bilgi verildikten sonra dönemseller olarak birbirinin ardılı olan bu iki devletin askeri bilgilerine yer verilmiştir. Araştırmamızın amacı Hitit ve Asur devletlerinin ordularının karşılaştırılmasını içermektedir. Ancak makalemizde ordunun genel manada bir karşılaştırılmasından ziyade iki ordunun da gelişmesinde bel kemiğini oluşturan kuvvetlere ve donanımına yer verilmiştir. Bahsettiğimiz bu kuvvetler ise; piyadeler, savaş arabaları ve savaş alanlarında uyguladıkları stratejilerdir. Araştırmamızdan çıkarmamız gereken sonuç ise; dönemseller olarak birbirine yakın olan bu iki devletin askeri yapısını tam manasıyla öğrenmeden ziyade daha geniş çaplı araştırmalar için araştırmacılar da bir bakış açısı oluşturmayı amaçlamaktadır.

HİTİT ORDUSU

Hititler Kuzey Suriye’deki topraklarını genişletmek istiyorlardı. Fakat Kuzey Suriye ve Mezopotamya’ya ilerlemek Şuppiluliuma’ya nasip olacaktır. Bu dönemde çok güçlü olmamakla beraber Hititler, Hurrilerin elinde bulunan Kuzey Suriye’ye yönelmişlerdir (Macqueen, 1986: 72). Hititler, I. Murşili zamanından beri Kuzey Suriye ile ilgilenmekteydiler (Kınal, 1998: 98). Hitit Kralı Şuppiluliuma Kuzey Suriye’yi savunmak amacıyla ordusunun kuvvetlerini bu bölgeye kaydırmıştı. Engebeli arazi yapısından dolayı Mısır etkisinden uzakta bulunan Ugarit ülkesi de Hititlerin hâkimiyeti altına girmiştir (Hitti, 1951: 105).

Piyadeler

Hititler piyade kuvvetleri açısından incelediğinde elde edilen bilgiler oldukça kısıtlıdır. Kralın özel askerleri durumunda küçük bir kadroya sahiptiler, sınır boylarında bulunan kalelerin güvenliği ve ayaklanmaları bastırmakla görevli bulunmaktaydılar. Piyadelerin ani saldırılara karşı lojistik destek sağladığını Kadeş Savaşı’nda görmekteyiz. Hitit piyadelerinin temel saldırı silahı bulunduğu arazi yapısına göre değişiklik göstermekteydi. Suriye’nin kuzeyi gibi açık arazilerde düzenli saldırıya imkân sağlayan uzun mızraklar kullanılmıştır. Ayrıca Anadolu’da Hitit kuvvetlerinin orak biçimli palalar ve baltalar kullandığını da bilmekteyiz (Macqueen, 2015: 79). Hitit piyadelerinin kullandıkları silahları bronzdan yapılmıştır. Ancak bunların yapım

maliyeti yüksek olduğundan dolayı fazla üretimi yapılmamaktaydı (Beal, 1995: 84). Piyadeler sayı bakımından savaş arabalı askerlerden fazlaydı (Gurney, 200: 861). Piyadelerin temel birliğini hür erkeklerden asker olanlar ile imparatorluk bölgelerinden askere alınanlardan oluşmaktaydı (Bryce, 2003: 75).

Savaş Arabaları

Hitit ordusunu askeri açıdan hareket yeteneğine göre değerlendirdiğimizde genelde savaş arabalarına bağlı oldukları gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Bu savaş arabaları Hurri kültürünün etkisiyle günden güne daha da geliştirilmiştir. Arzava, Ahhiyava ve Kaşka gibi Anadolu krallıklarının da savaş arabaları bulunmaktaydı. Hitit metinlerinde geçen bilgiler dışında askeri kuvvetler noktasında maalesef yeterli bilgi sahibi değiliz. Bu araçları incelediğimizde; Anadolu'nun engebeli arazisi nedeniyle askeri kuvvetlerinin değerlendirebileceği manada kullanışlı olmadığı; daha çok üst düzey yöneticilerin ve kralların ulaşımında kullanılmış olması muhtemel görülmektedir (Macqueen, 2015: 45). Ordu içerisinde yapılan faaliyetlerin iyi derecede eğitim almış kişilerce yapılması gerekmektedir. Buna örnek olarak savaş arabalarının ve onları hareket ettiren atların profesyonel derecede eğitilmiş olmaları gerekmektedir (Goetze, 1964: 79).

Savaş Alanlarında Uyguladıkları Stratejiler

Eskiçağ tarihinde askeri ve ticari amaçlı çeşitli yol güzergâhları oluşturarak yüzyıllarca kullanılmıştır (Ökse, 2007: 45). Bu güzergâhlar uzun yıllar askeri ve ticari amaçlı kullanılmış olup, genellikle hayvanlar ve onlara bağlı olan araçların geçişi sırasında fayda sağlamıştır. II. Murşili dönemine ait kaynaklardan elde edilen bilgilere göre araçların geçişine imkân vermeyen noktalar ise insanların kendi imkânları ile çeşitli düzenlemelerin yapılması sonucu geçilmeye çalışılmıştır (Ökse, 2005: 96). Askerlerin güzergâhları üzerinde, ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri, erzaklarını tedarik edebilecekleri alanların azlığı dikkat çekici bir durum olarak çeşitli kaynaklarda belirtilmiştir. Un, ekmek ve şaraptan oluşan başlıca ihtiyaçlarının başında bir sorumlu bulunmaktaydı. Hitit ordusu inançları gereği yağma yapmamaktaydı. Bu sebepten dolayı geçtikleri güzergâh üzerinde bulunan halk, askerlerin ihtiyaçlarını karşılamakta olup bunun karşılığında ise halkın kendi masrafları da ordu tarafından karşılanmaktaydı (Bryce, 2007: 45). Hitit ordusu kendine bağlı olan yerlerde yağmalama yapmazken düşman arazisinde yağma yapmalarını engelleyecek bir durum bulunmamaktaydı. Bu dönemde yaşanan bir diğer sorun ise güzergâhların; sonradan yapılma, geçici işaretlemelerle belirtilmesinden dolayı gelecek dönemlerde bu yolların bulunması

zorlaşmaktaydı. Anadolu’da ise durum doğal olarak belirlenmiş olan bu güzergâhların belirginleştirilmesinden dolayı bu tarz sorunlar çok fazla yaşanmamaktaydı. O dönemde yaşayan insanlar bu güzergâhlar üzerine yerleşim kurduklarından dolayı kervanların yerleşim yerleri ile olan mesafeleri de uzun olmamaktaydı (Ökse, 2005: 76). Hititler, Toroslarda bulunan geçitleri kullanarak Kuzey Suriye’ye geçmeyi başarmışlardır. Kral Hattuşili, Kilikya Kapısı’nı Akdeniz’e girerken kullanmıştır. Çeşitli ticaret yollarıyla Halep’e geçmeyi başaran Hattuşili, buranın çok büyük olmasından ötürü öncelikle Alalah’a yönelmiş ve burayı zapt etmiştir. Alalah kavşak noktası olup, jeopolitik konumu gereği çok önemli bir noktadaydı (Bryce, 1998: 123; Yıldırım, 2012: 1390). Gerçekleştirilen seferler sonucunda güçlenen Hititler, Akdeniz ticaretine katılmasıyla ekonomik olarak bölgede etkinliğini daha da arttırdı. Halep’in alınmasıyla da Hititler “Büyük Krallık” gücüne ulaşmıştır (Garstang, 1943: 146). Hitit ordusunun merkezden ayrılarak sefere çıkması sonucunda devletin kalbi düşmanların açık hedefi haline gelmekteydi (Bryce, 2003: 49). Krallar seferlerden önce kendilerine sorun yaratabilecek konuları önlemek amacıyla çeşitli antlaşmalar ve bunun yanında akrabalık bağları da kurarak merkezden güvenli bir şekilde ayrılabilmekteydiler (Ünal, 2005: 113). Ayrıca kendilerine yardımda bulunabilecek olan devletlerin, bu yardımları ne boyutta yapabileceklerini önceden araştırıp bilgi sahibi olduğu için bu durumun kendilerine büyük kolaylık sağladığı aşikârdır (Macqueen, 2001: 149). Savaşa girecek olan askerlerin içinde bulunduğu psikolojik durum çok önemlidir. Hititler’de bunu bilmekteydi. Bunun için Hititler askerlere yemin ettirmekteydiler. Bu edilen yeminlerin Tanrılarına yönelik olduğunu bilen Hitit askerleri mücadelelerini en iyi şekilde yapmaya çalışmaktaydılar. Anadolu’da yapılan mücadeleler genelde ilkbahar ve yaz mevsimlerinde yapılmaktaydı (Bryce, 2003: 154). Hititler buldukları Anadolu coğrafyasının her bir tarafında savaş durumu içerisindeydi. Sürekli devam eden bu mücadelelerin başarı ile sonuçlanmasında hem halkın savaşçı karakterinin olması hem de sahip oldukları stratejik bilgiler etkili olmaktadır (Lorenz, 2011: 163). Hitit ordusunun sahip olduğu yüksek seviyedeki harp ve stratejik bilgiler onları savaşlar sırasında üstün konuma getirmiştir. Bunun yanı sıra Hititler düşmanları üzerine savaş arabaları ile saldırıp onları önce zayıflatıp, ardından son darbeyi de piyadeler yapmaktaydı (Beal, 1992: 178). Hititlerin bu taktiklerine karşılık düşmanları toplu halde saldırmayıp, dağınık bir şekilde Hititlerin üzerine saldırmaktaydı (Gurney, 1990: 152). II. Murşili’ye ait kaynaklarda da seferler sırasında çeşitli stratejilerin kullanıldığı, özellikle gece baskınlarına ağırlık verildiği anlatılmaktaydı (Reyhan, 2008: 141). Hititlerin gerçekleştirdiği seferlerde başarılı olmasında etkili olan faktörlere bakacak olduğumuzda; saldırmayı planladığı şehirleri öncelikle kansız ele geçirmek

istemekteydi ve bunun için anlaşma yoluna gitmekteydiler. Saldırı olmaksızın alınamayacağı kesinleşen şehirleri öncelikle yıpratma politikası izler, şehirlerin dışarıdan gelen ihtiyaçlarını keserlerdi. Gece baskınları ile yıpratılan kentlere savaş arabaları ve piyadelerle saldırmaktaydılar (Bryce, 2002: 163).

ASUR ORDUSU

Asur ordusu, devlet ile paralel bir şekilde gelişme göstermiştir. Asur ordusu en parlak dönemine Demir Çağı'nda ulaşmıştır. Gerçekten de Asur ordusu döneminin askeri açıdan en iyisiydi (Kınal, 1978: 325). Ticari koloni dönemi, Anadolu' da kurulan ve ortalama 150 yıl süren organize bir faaliyettir. Asur devleti, 1500 yıllarından sonra Hurri-Mitanni egemenliğinde, Mezopotamya' da eski bir devlet olarak kalmış ve uluslararası antlaşmalarda yer almamıştır. 14. yüzyılın ortalarından itibaren Hititlerin, Mitanni Devleti'ni güçsüzleştiren akınlarından sonra Asur devleti tekrardan güçlenmeye başlamıştır (Köroğlu, 2008: 205).

Piyadeler

Ordunun ilk dönemlerinde arabalar kullanılmadığı için kuvvetlerin tamamına yakını piyadelerin oluşturduğu düşünülmektedir (Gökçek, 2006: 41). Asur ordusu içerisinde çeşitli kuvvetler bulunmaktaydı. Bu kuvvetler incelendiğinde; ok ve mızrak kullanan piyadeler, öncelikli kuvvetleri oluşturmaktaydı. Ordu içerisinde kuvvetler kullandıkları silahlar doğrultusunda isim almaktaydılar. Asur ordusu içerisinde piyadeler, hafif silah taşıyan ve ağır silah taşıyan olmak üzere iki kısma ayrılmaktaydı. Bu kuvvetlerin dışında kalkan kullanan askerlerde bulunmaktaydı (Roux, 1964; Stillman, 1984: 265). Asur piyadeleri yün gömlek giymekle beraber bel kısımları zırh yardımı ile korunmaktaydı. Vücutlarının bütünü korumak için çeşitli zırhlı kıyafetler kullanılmıştır (Gabriel, 2007: 312). Asur süvarilerinin zaman içerisinde kendilerini geliştirdikleri elde edilen kabartmalar da ki bilgilerden anlaşılmaktadır. III. Tiglat-pilaser zamanına ait rölyeflerde ok atan ve mızrak kullanan iki askerden mızrakçının atı kontrol ettiği anlaşılmaktadır (Noble, 1990: 37). Asur ordusunun arazide en önemli saldırı gücü savaş arabalarıydı. Piyadelerden oluşan düşmana karşı öncelikle savaş arabaları ile saldırılmaktaydı. Bu araçların arka ve yan kısımları mücadele sırasında savunmasız kaldığından bu noktalar zayıf düşmekteydi. Bu sebepten ötürü savaş arabaları, piyadeler ve atı tek başına yönlendirebilen askerler tarafından desteklenmekteydi. Uygulanan sistem Asurluların savaş meydanında kanat kuvvetlerini

oluşturmaktaydı. Arabalar engebeli arazide gereken verimliliği sağlayamadığından bu tarz alanlarda bu boşluğu piyadeler kapatmaktaydı (Gabriel, 2007: 168).

Savaş Arabaları

At kullanımının yeni başladığı dönemlerde atlar henüz istenilen düzeyde eğitilemediği için atı kullanan askerler zorlanmaktaydılar. II. Sargon zamanında ise ehlileştirilen atların orduya kazandırılmasıyla bu askeri sınıf oldukça gelişmiştir (Keegan, 1995: 152). Asur ordusuna ait savaş arabalarının engebeli arazilerde devam etmelerine izin verilmeyip geride bırakılmaktaydı. Muhtemelen kralın aracı olduğu düşünülen bir araç savaş alanına alınmakta olup belli kısımlarda ip vasıtasıyla çekilerek hareketi sağlanmaktaydı (Stillman, 1987: 285). Bozkır kültüründen öğrenilen her bir atın bir asker tarafından kontrol edilebilmesiyle beraber önemini kaybeden savaş arabaları ilerleyen dönemlerde ordu içerisinde yer bulamamıştır. Atın hâkimiyetini tek başına sağlayabilen askeri personel gittikçe ordu içerisinde ön plana çıkmaktaydı (Gabriel, 2007: 197). Atı kendi başına idare edebilen askerler hızlı manevra yapabilmeleri, düşman kuvvetleri içerisine kolaylıkla dâhil olmaları gibi sebeplerden dolayı önemli bir konumdaydılar. Hafif silah taşıyabilen bu personel, savaş arabalarının imkân tanımadığı yerlerde orduya büyük kolaylık sağlamıştır (Dawson, 2001: 206).

Savaş Alanlarında Uyguladıkları Stratejiler

Devletin izlediği siyaset Asur Ordusu'nun da stratejisini belirlemekteydi. Asurlular hâkimiyete dayalı yayılcı bir politika izlediğinden dolayı ordunun temel politikası da işgale dayalıydı. Bu tarz bir politikayı gerçekleştirmek için ordunun güçlü bir teçhizata ve stratejik bilgiye sahip olması gerekmektedir. Asurlarda aynı Hititler gibi mücadelelerini tanrıların adına yapmaktaydılar. Böylelikle geniş bir coğrafyaya yayılma amaçları daha da önemli bir anlam kazanmakta olup Tanrısal bir emir haline gelmekteydi. Asurların izlemiş olduğu siyasete yön veren bu anlayışa göre Tanrının yeryüzünde ki temsilcisi Asur kralıydı (Kuhrt, 2013: 243; Gökçek, 2015: 243; Pekşen, 2016: 61-62; Pekşen, 2017: 28). Asurluların bulunduğu yerleşke iklimi oldukça sert, arazi yapısı sarp bir alandı. Bu sebeplerden dolayı da askerlerin hareket kabiliyetlerinin hızlı olması mutlak bir gereklilikti. Asurlarda askeri hareketlilik havaların ısınmaya başladığı bahar aylarında başlayarak yaz döneminde de devam etmekteydi. Ancak yapılacak olan seferin önemi yüksek ise kış döneminde de bu seferler gerçekleştirilebilmekteydi. Asur ordusunda önemli bir diğer bölüm de istihbarattı. Ordu kuşatmak istediği şehirler hakkında önceden bilgi toplayarak kuşatmanın süresini kısaltacak tedbirler alma çabasında olurdu (Honggeng, 2000: 157). Asurlu Samsi-Adad

ülke genelinde hızlı bir haberleşme sistemi oluşturmuştur. Mektup dışında başka bir haberleşme sistemi de acil askeri durumlarda ateş yardımıyla sağlanan haberleşme yöntemi idi. Böylelikle ülkenin genel durumundan haberdar olunmaktaydı. Samsi-Adad emri altında görevlendirdiği valiler aracılığıyla da düzenli bir haberleşme sağlamıştır (Oates, 2004: 209). Asur kralları halkı yurtlarından ayırarak başka bölgelere göndermeye başlamışlardı. Bu tarz bir nüfus mübadelesine gidilmesinin sebebi, kralların istedikleri istikrarlı bir ortamın oluşması ve devlet için sorun yaratabilecek etnik yapıların bir araya gelmesinin önlemektir (Florioti, 2012: 256). Asur ordusunun temellerinin atıldığı ilk zamanlarda kullandıkları teçhizatlar hakkında bildiklerimiz sınırlıdır. Aynı dönemde yaşamış olan Mitanni ve Marililere ait resimlerden elde ettiğimiz bilgiler bizlere bu konuda aydınlatmaktadır (Stillman, 1987). Kültepe' de ele geçirilen belgelerden elde ettiğimiz bilgiler ise bize kullanılan araçlarla alakalı bilgi sağlamaktadır (Derksen, 1996: 304). Asur ordusu içerisinde esir olarak ele geçirilen düşmanlarla beraber bir istihkâm birliği mevcuttu. Bu birlik ordunun gideceği yollar üzerinde düzenlemeler yapmakta, ele geçirilen yerlerde tamiratlar yapıp, ordunun ilerleyişinde kolaylık sağlamaktaydı (Diakov ve Kovalev, 2008: 188). Asur ordusu kuşattığı şehirlere üç farklı şekilde müdahale etmekteydi. Bunlara kısaca değinecek olursak; kalenin duvarlarına merdiven yardımıyla tırmanmak, kale duvarlarını yıkmak ve şehir kapılarını kırmak olarak sıralayabiliriz. Tahtadan yapılmış merdivenlerle kale duvarına tırmanılıp, deriden oluşturulmuş olan kuleler bir rampa üzerine kaydırılmaktaydı. Geri planda bulunan düşman askerlerinden duvar üzerinde bulunan kuvveti yıpratmakla görevli okçular ve sapancılar bulunmaktaydı. Buna karşılık düşman askerleri kuleleri ateşe vermeye çalışmaktaydı. Asur ordusunda kule içerisinde çıkan yangınları söndürmekle görevli asker bulunmaktaydı (Healy, 2007: 215). Kullanılan başka bir yöntemde saldırılacak şehrin, kalenin nehre bakan bir yönü varsa suyun üzerinde yüzebilen kuleler inşa edilip karadan yapılan taktikle aynı şekilde mücadele devam etmekteydi (Bradford, 2001; Healy, 2007: 325).

SONUÇ

Öncelikle, Hitit ve Asur ordularının kullanmış oldukları savaş arabalarına baktığımızda, Hitit ordusunun savaş arabalarına bağlı oldukları bilinmekle beraber kendi metinleri dışında bilgiye sahip değiliz. Anadolu'nun arazi yapısından dolayı arabaların her zaman kullanılmadığı yalnız üst düzey kişilerin araçlarının engebeli arazide devam ettirildiği bilinmektedir. Asur ordusunda ise ilk zamanlarda araçların

kullanılmadığı ilerleyen dönemlerde artan eğitimle beraber ve atı tek başına yönetebilen askerlerle birlikte bu araçların kullanıldığı bilinmektedir. Asurlarda da eğilimli arazilerde araçların kullanılmadığı yalnız üst düzey kişilerin araçlarının devam ettirildiği bilinmektedir. Hitit ordusunda piyadeler hakkında çok bir bilgiye sahip değiliz. Piyadeler ani saldırılara karşı lojistik destek sağlamaktaydılar. Kullandıkları silahlar buldukları araziye göre farklılık göstermekteydi. Asur ordusunda piyadeler ilk zamanlarda daha etkinlerdi. Piyadeler hafif silah taşıyan ve ağır silah taşıyan olmak üzere iki kısma ayrılmaktaydı. Savaş arabalarının arka ve yan kısımları savunmasız kalmasından dolayı Asur ordusunda bu boşlukları piyadeler doldurmaktaydı. Bu sistem Asurlarda kanat kuvvetini oluşturmuştur. Askeri bilgi ve strateji konusunda üst düzey bilgiye sahip olan Hitit ordusu, işgale dayalı bir politikadan uzaktı. Öncelikle saldırıyı düşündüğü kentin yöneticileri ile konuşarak sulh yoluyla, kansasız bir şekilde şehri almayı istemekteydiler. Eğer olumsuz yanıt alırlarsa şehrin dışarıdan gelen ihtiyaçlarını keserek yıpratma yoluna gitmekteydiler. Saldırı sırasında Hitit ordusu öncelikle savaş arabaları ile düşmanı yıpratmakta son darbeyi piyadeler vurmaktaydı. Hititlerin en önemli özelliklerinden biriside gece baskınlarıydı. Asurlular ise Hititlerin aksine hakimiyete dayalı bir politika izlemekteydiler. Saldırıda bulunacakları şehrin hakkında önceden bilgi toplamaktaydılar. Savaş sırasında Asurlular; düşman kalelerine merdiven yardımıyla tırmanmak, kale duvarlarını yıkmak ve şehir kapılarını kırmak gibi çeşitli saldırılarda bulunmaktaydılar. Kuleler vasıtasıyla saldırıya geçen Asur ordusu kalelerde bulunan askerleri yıpratmakla beraber geri planda bulunan Asur okçuları karşı saldırıya devam etmekteydi.

KAYNAKÇA

- AMELIE, Kuhrt (2013). **Eskiçağ'da Yakınoğu**, C.2, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul .
- BEAL, Richard (1992), **The Organization of the Hittite Military**, Chicago .
- BEAL, Richard (1995), **Hittite Military Organization, Civilization of the Ancient Near East**.
- BRADFORD, Alfred S.- BRADFORD, Pamela M.(2001), **With Arrow, Sword, and Spear: A History of Warfare in the Ancient World**, Greenwood Publishing Group, London .
- BRYCE, Trevor ve Huxley, G .(1998), **The Kingdom of the Hittites**, Clarendon Press, Oxford.
- BRYCE, Trevor (2002), **Life and Society in the Hittite World**, Oxford University Press, New York.
- BRYCE, Trevor (2003), **Hitit Dünyasında Yaşam ve Toplum**, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.
- BRYCE, Trevor (2007), **Hittite Warrior**, Osprey Publishing, New York 2007.
- DAWSON, Doyne (2001), **The First Armies**, Sterling Publishing Company. London .
- DERCKSEN, Jan (1996), **The Old Assyrian Copper Trade in Anatolia**, Nederlands Historich-Archaeologisch Instituutte, İstanbul 1996.
- DIAKOV, V ve Kovalev, S.(2008), **İlkçağ Tarihi**, Yordam ve Basım Yayınları, Ankara.
- GABRIEL, Richard (2007), **Soldiers Lives through History-The Ancient World**, Greenwood Pub Group, London.
- GARSTANG, Jesus (1943), **Hittite Military Roads in Asia Minor: A Study in Imperial Strategy with a Map**, American Journal of Archaeology, 47(1), 35-62.
- GOETZE, Albrecht (1964), **State and Society of the Hittites**, (Ed. Gerald Walser), Wiesbaden, Franz Steiner, Verlag.
- GÖKÇEK, Lütfi Gürkan (2015), **Asurlular**, Bilgin Kültür Sanat Yayınları, Ankara.

- GÖKÇEK, Lütfi Gürkan (2006), **The Use of Wagons (eriqqum) in Ancient Anatolia According to Texts from Kültepe. Zeitschrift für Assyriologie und vorderasiatische Archäologie**, 96(2).
- GURNEY, Oliver (1990), **The Hittites**, Pickle Partners Publishing.
- GURNEY, Oliver (2001), **Hititler**, Dost Kitapevi Yayınları, Ankara.
- HEALY, Mark (2007), **The Ancient Civilization**, The Cambridge Ancient History, Cambridge university press, UK.
- HITTI, Philip Khuri (1951), **History of Syria: Including Lebanon and Palestine**, Macmillan, New York .
- HONGGENG, Guo (2004), **The Assyrian Intelligence Activities during the Assyrian Empire**, Journal of Assyrian Academic Studies, 18(2), 59-71 .
- KEEGAN, Joan (1995), **Savaş Sanatı Tarihi**, Gençlik Yayınları, İstanbul.
- KINAL, Füzuan (1978), **Khorsabad Kral Listesi ve Kronolojisi**, Belleten, 42(166), 171-200.
- KINAL, Füzuan (1998), **Eski Anadolu Tarihi**, Ankara, Türk Tarih Kurumu.
- KÖROĞLU, Kemalettin (2008), **Eski Mezopotamya Tarihi:Başlangıcından Perslere Kadar**, İletişim Yayınları, İstanbul.
- LORENZ, Jürgen ve SCHRAKAMP Ingo.(2011), **Hittite Military and Warfare**, Leuven/Paris/Walpole, MA.
- MACQUEEN, James (2015),**Hititler ve Hitit Çağında Anadolu**, çev. Esra Davutoğlu, Ankara, Arkadaş Yayınevi.
- MACQUEEN, James (1986), **The Hittites and their contemporaries in Asia Minor**, Rev.ed, New York, Thames and Hudson.
- NOBLE, Duncan (1990), **Assyrian chariotry and cavalry**, State Archives of Assyria Bulletin, 4, 61-68.
- OATES, Joan (2004), **Babil**, Ankara.
- ÖKSE, Tuba (2005), **Kızılırmak ve Fırat Havzalarını Birbirine Bağlayan Eski Kervan Yolları**, Dergipark, 34; 15-3.

- ÖKSE, Tuba (2007), **Ancient mountain routes connecting central Anatolia to the upper Euphrates Region** , Anatolian Studies, 57, 35-45.
- PEKŞEN, Okay (2016), **Eski Mezopotamya'daki Savaşlarda Tanrıların Rolü**, History Studies, 8 (2), 55-68.
- PEKŞEN, Okay (2017), **Eskiçağ Akdeniz Medeniyetleri'nde "Tanrılar Adına Savaş" Kavramının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi**, Uluslararası Akdeniz Medeniyetleri Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, ss. 19-35, Gece Kitaplığı, Ankara.
- REYHAN, Esmâ (2008), **Eskiçağ'dan Modern Çağ'a Ordular: Oluşum, Teşkilat ve İşlev, Eski Anadolu'da Askeri Disiplin Dair Bir Hitit Metni: Asker yemini**, (Ed. Feridun M.), Emecan Kitabevi, İstanbul.
- ROUX, Georges (1964), **Ancient Iraq**, Penguin, London.
- STILLMAN, Nigel ve TALLIS, Nigel. (1984), **Armies of the ancient Near East**, Wargames Research Group, England.
- YILDIRIM, Ercüment (2012). **M.Ö. II. Binyılda Paylaşılmayan Topraklar: Kuzey Suriye**, The Journal of Academic Social Science Studies, 5 (8), ss. 1385-1406.